



**Universidade de
Aveiro**

Ano 2014

Departamento de Educação

**MARISA
ADELAIDE
MOREIRA DA
SILVA**

TRANSIÇÃO PARA O 1.º CEB E PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA – UM ESTUDO DE CASO

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Vera Maria Silvério do Vale
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação de Coimbra

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças àqueles que me acompanharam ao longo de todo o percurso de formação, pelo apoio incondicional, ânimo e estímulos para ultrapassar todos os desafios que foram surgindo.

Em primeiro lugar, e como não podia deixar de ser, aos meus **pais**, pela orientação de vida, pelo apoio incondicional e por me fazerem acreditar que sou capaz e que vou conseguir atingir todos os meus objetivos.

À minha **família**, que desempenharam um papel fundamental em todo este processo, pela compreensão, paciência e encorajamento que sempre me disponibilizaram.

Ao meu namorado, **João**, pelo apoio constante e ânimo para continuar a lutar pelos meus objetivos, pela disponibilidade e compreensão de todas as minhas falhas e ausências.

Aos meus **amigos**, àqueles que em momentos mais difíceis sempre tiveram um gesto afável e uma palavra amiga, pela compreensão e ânimo.

Aos **docentes** que acompanharam e partilharam a sua sabedoria, com dedicação e responsabilidade, contribuindo para o meu desenvolvimento, em especial, à Prof.^a Doutora Gabriela Portugal, orientadora de Seminário, pela disponibilidade e compreensão ao longo deste período.

Às minhas **colegas de curso**, que contribuíram para que esta etapa fosse mais rica, por todas as experiências vividas juntas, especialmente à Joana, companheira de vários anos e parceira nesta prática pedagógica, assim como à Sofia e à Sandra P., pelos momentos de desabafo, compreensão e companheirismo demonstrados em todos os momentos de dificuldade.

À **professora cooperante**, Patrícia Simões, por todas as partilhas, aprendizagens e experiências vividas. A todas as **crianças** do grupo, que permitiram que entrássemos no seu mundo, contribuindo também para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

A todos, o meu muito obrigada!

palavras-chave

Autoestima, bem-estar emocional, implicação, transição 1.º CEB, desenvolvimento pessoal e social.

resumo

O presente relatório de estágio remete para o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro. Articulando estas unidades curriculares, foi posto em prática um estudo visando perceber a experiência de entrada no 1.º CEB, de crianças de uma turma do primeiro ano, refletir e desenvolver iniciativas promotoras de bem-estar e de autoestima positiva das crianças.

Procedeu-se a uma caracterização do grupo, focalizada nos níveis de implicação e de bem-estar emocional. Esta caracterização permitiu obter uma visão ampla do seu funcionamento, identificar as crianças que precisam de apoio individualizado e perceber quais os aspetos que requerem intervenções específicas. Pelo facto de nos suscitar algumas dúvidas e inquietações foi identificada uma criança a acompanhar com uma atenção redobrada por evidenciar sinais claros de desconforto e de baixa autoestima em diversas situações. Num extremo oposto, identificámos outra criança que, claramente, parecia sentir-se muito à vontade no contexto, segura e sem evidenciar constrangimentos ou dificuldades perante os desafios que as tarefas escolares levantam. Procurar perceber que fatores se associam ao mal-estar de uma e bem-estar de outra criança, facilitando, ou não, o processo de entrada na escola, foi um dos objetivos do nosso estudo.

Para além de um olhar mais atento a estas duas crianças, junto das crianças da turma, foram desenvolvidas algumas atividades e

protagonizadas atitudes sociais positivas com a intenção de promover a autoestima do grupo em geral. A criança em dificuldades foi alvo de uma atenção acrescida, apoio e reforço positivo ao longo de todo o nosso período de estágio.

Concluimos que as atividades realizadas e as estratégias utilizadas no acompanhamento das crianças contribuíram para que os níveis de bem-estar emocional, de implicação e de autoestima evoluíssem em todo o grupo.

Keywords

Self-esteem, emotional well-being, involvement, transition 1.º CEB (Primary Education), personal and social development.

Abstract

This internship report makes reference to all the work developed at the Supervised Pedagogical Practice (PPS) and Educational Research Seminar (SIE), of the Masters in Preschool Education and the Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (Primary School) at the University of *Aveiro*. Articulating these curricular units, it has been put in practice a study that tries to understand the experience on entering the 1º CEB, of children from a first year class, reflecting and developing initiatives which promote well-being and positive self-esteem on children.

It was made a characterization of the group focused at the implication and emotional well-being levels. This characterization made it possible to have a wider vision at their way to operate, to identify which are the children that need individual support and to realize which are the aspects that require specific interventions. It was identified a child which required special attention for showing signals of discomfort and low self-esteem at some situations. On the opposite side, it was identified another kid, which clearly, seemed to feel really comfortable with everything around it, being secure and not showing any restraint or difficulties during the school challenges and talks. Try to sort out what factors are associated with the ill-being of one child and the well-being of the other, facilitating, or not, the process of entering the school, was one of the main goals of the study.

Beyond the reinforced attention on these two children, there were developed, amongst the students, some activities and conducted some positive social attitudes, in order to promote the group's self-esteem. The child struggling with difficulties was the focus of special attention, receiving support and positive reinforcement during all our internship.

As a conclusion, the activities realized and the strategies used in monitoring the children have contributed to the group's overall evolution of the emotional well-being, implication and self-esteem levels.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	17
2. A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO	20
3. AUTOESTIMA.....	28
3.1 AUTOESTIMA NO ENQUADRAMENTO CURRICULAR	29
3.2 A AUTOESTIMA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA	31
3.3 O PAPEL DO ADULTO NA PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA	36
4. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA O 1º CEB	40
4.1 CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CEB	41
4.2 A TRANSIÇÃO ECOLÓGICA DA CRIANÇA, NA ENTRADA PARA O 1º CEB.....	45
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO	51
5. OBJETIVOS E METODOLOGIA UTILIZADA	52
6. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO E DA TURMA.....	58
7. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM ESTUDO	62
7.1 ANA	62
7.2 TELMO.....	65
8. A INTERVENÇÃO	68
8.1 INTERVENÇÃO GERAL JUNTO DA TURMA.....	68

8.2 INTERVENÇÃO JUNTO DA ANA	69
8.3 INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS DIRIGIDAS A TODAS AS CRIANÇAS	71
9. AVALIAÇÃO E CONCLUSÃO FINAL	78
9.1 AVALIAÇÃO DA IMPLICAÇÃO E DO BEM-ESTAR EMOCIONAL, DA ANA E DO TELMO	79
9.2 AVALIAÇÃO DA AUTOESTIMA	82
9.3 AVALIAÇÃO FINAL DA TURMA	86
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS	97
ANEXO I - QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	98

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio remete para o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro. Articulando as unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional, foi posto em prática um estudo visando perceber a experiência de entrada no 1º CEB, de crianças de uma turma do primeiro ano, refletir e desenvolver iniciativas promotoras de bem-estar e de autoestima positiva das crianças.

A autoestima, como dimensão da competência social e pessoal, assume elevada importância nas experiências que as crianças realizam em contexto escolar, uma vez que contribui para “a plena realização de cada um, com estreita ligação com um sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objetivos e de competência.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38) . Por isso, torna-se relevante a sua promoção coerente e fundamentada. O desenvolvimento de uma autoestima positiva tem elevada importância no processo de identidade de cada um, influenciando a forma como a criança irá pensar, ser e agir no mundo. Citando Alcántara (1991, p. 17), “a auto-estima é uma atitude para consigo próprio. (...) É a forma habitual de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio. (...) É o sistema fundamental pelo qual ordenamos as nossas experiências referindo-as ao nosso «eu» pessoal. As linhas conformadoras e motivadoras da nossa personalidade, que a sustentam e lhe dão sentido. Para C. R. Rogers, constitui o núcleo básico da personalidade.”

No contexto escolar “a auto-estima é a meta mais elevada do processo educativo e o eixo central da nossa forma de pensar, sentir e actuar.” (Alcántara 1991, p. 18). Deve ser, por isso, uma prática fundamental de todos os profissionais de educação, uma vez que têm a oportunidade de acompanhar as vivências de cada criança e auxiliá-las em cada nova experiência.

A escolha deste tema visa o aprofundamento da nossa formação para a docência na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, sendo que o desenvolvimento pessoal e social é um dos principais objetivos da educação básica.

Este projeto foi posto em prática numa turma de 1º ano num colégio exigente e com elevadas expectativas face ao desempenho académico das crianças. Conhecendo estes aspetos tornou-se relevante abordar e trabalhar o bem-estar e promoção da autoestima das crianças num momento de transição para o 1º ano de escolaridade, momento que origina anseios e emoções fortes e, por vezes, provoca dificuldades e inaptações ao novo ambiente. Uma autoestima positiva influencia este processo, uma vez que as crianças que se sentem seguras de si próprias, das suas capacidades e das suas competências, conseguem enfrentar maiores desafios, não desistindo facilmente face a dificuldades.

Levantaram-se-nos, desde logo, algumas questões: será que as crianças da turma com quem vamos trabalhar vêm pela 1ª vez para o colégio? Ou já frequentavam o jardim de infância desta instituição? Como se organizou o contexto para a receção e integração destas crianças? Como foi ou é esta transição experienciada pelas crianças e pelos pais? A compreensão de todo este processo foi considerada importante para melhor acompanhar as crianças no seu processo de integração, de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo o seu bem-estar e autoestima.

No sentido de responder a estas questões procedeu-se, desde logo, a uma caracterização do grupo, focalizada nos níveis de implicação e de bem-estar emocional. Esta caracterização permitiu obter uma visão ampla do seu funcionamento - perceber as suas forças e fraquezas; identificar as crianças que precisam de apoio individualizado e perceber quais os aspetos que requerem intervenções específicas. Pelo facto de nos suscitar algumas dúvidas e inquietações foi identificada uma criança, a Ana, como criança a acompanhar com uma atenção redobrada no que diz respeito à autoestima, por evidenciar sinais claros de desconforto em diversas situações. Num extremo oposto, identificámos o Telmo, uma criança que, claramente, parecia sentir-se muito à vontade no contexto, segura e sem evidenciar constrangimentos ou dificuldades perante os desafios que as tarefas escolares comumente levantam. Procurar perceber alguns fatores que se associarão ao mal-estar da Ana e alguns fatores que se associarão ao bem-estar do Telmo, facilitando, ou não, o processo de entrada na escola, foi um dos objetivos do nosso

estudo¹. Considerámos que esta comparação poderia ser pertinente, permitindo-nos melhor compreender como o processo de entrada no 1º CEB pode ser vivido de diferentes formas por diferentes crianças.

Para além de um olhar mais atento a estas duas crianças, junto das crianças da turma, foram desenvolvidas algumas atividades e protagonizadas atitudes sociais positivas com a intenção de promover a autoestima do grupo em geral, e da Ana em particular. Esta criança foi alvo de uma atenção acrescida, apoio e reforço positivo ao longo de todo o nosso período de estágio. Se, com a nossa abordagem, pretendíamos apoiar a Ana no seu processo de integração na escola, melhorando a sua autoestima e nível de bem-estar emocional, também foi nossa preocupação procurar assegurar que todo o grupo pudesse desenvolver um sentimento de pertença, sentindo-se à vontade no contexto, experienciando bem-estar e fortalecendo a sua autoestima.

A organização deste relatório de estágio subdivide-se em duas grandes partes. A parte I refere-se ao enquadramento teórico, fundamentado na análise de textos de vários autores, assim como em documentos oficiais para a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Iniciamos este enquadramento teórico com uma reflexão sobre a ecologia do desenvolvimento, seguindo-se uma análise das principais características de desenvolvimento das crianças, focalizando-nos nas faixas etárias relativas ao 1º CEB. Segue-se um capítulo em torno da autoestima, realçando a sua importância no processo de formação pessoal e social da criança. Conhecer o perfil do adulto enquanto promotor da autoestima das crianças, seja no contexto familiar, seja no contexto escolar, foi também considerado pertinente e daí termos organizado um pequeno capítulo para esse efeito. Finalmente, temos um capítulo sobre a transição para o 1º CEB, dando-se relevo a um conjunto de práticas facilitadoras deste processo.

A parte II faz referência ao estudo empírico, caracterizando-se brevemente a nossa abordagem metodológica e fazendo-se uma descrição sucinta daquilo que é o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), instrumento utilizado no apoio à observação, monitorização e avaliação das crianças, dando uma atenção particular aos processos de bem-estar e de implicação experienciados pelas crianças. Feita a

¹ Ana e Telmo são nomes fictícios.

caracterização geral do grupo, partimos para a análise mais detalhada às duas crianças, alvo da nossa atenção mais particularizada. Segue-se a descrição da intervenção junto da Ana e do grupo em geral, as atividades desenvolvidas e respetiva análise e avaliação. É feita uma avaliação final dos níveis de bem-estar emocional, da implicação e da autoestima das duas crianças em particular, utilizando os indicadores propostos no SAC. Por fim, concluimos acerca dos resultados percebidos, considerando o impacto que o processo terá tido nas crianças, de acordo com os objetivos definidos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O tema “A transição para o 1º CEB e a promoção da autoestima” assume uma grande importância para a educação, uma vez que a autoestima surge muitas vezes associada ao rendimento académico e às atitudes em relação à escola. Existem múltiplos fatores que contribuem para o desenvolvimento das representações que construímos acerca de nós próprios. Entre estes, podemos referir a influência da família, dos grupos em que nos inserimos e, necessariamente, da escola (Peixoto, 2003, p.1).

A base da autoestima vai sendo criada no decurso das diferentes experiências de vida da criança, no contato direto com a sua família. Em função da qualidade e continuidade dessas interações a criança adquire, ou não, o amor-próprio e aprende a aceitar-se e a gostar de si tal como é. Este processo continua no âmbito escolar, na relação com o docente, com outros adultos envolvidos neste processo e com as crianças da turma ou escola. Neste processo de promoção de uma autoestima positiva, é fundamental que a família e a Escola colaborem, trabalhando em torno do mesmo objetivo, o desenvolvimento pessoal e social saudável da criança. Em ambos os contextos, o papel do adulto assume uma elevada importância, devendo ser caracterizado por empatia, aceitação, sensibilidade, estimulação e promoção de autonomia, contribuindo também para o bem-estar emocional da criança.

A passagem para um novo ciclo, poderá ser uma fase de anseios na vida da criança, originando curiosidade e expectativas. Para facilitar este processo, importa pensar num processo facilitador de adaptação, onde os educadores e professores devem unir esforços para permitir que seja uma transição tranquila aos novos ambientes e novos contextos.

Para que possamos auxiliar esta transição, interessa perceber o desenvolvimento das crianças, de forma a ser possível uma ação mais individualizada. Percebendo também de que forma os diversos contextos e influências externas propiciam este desenvolvimento.

1. ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

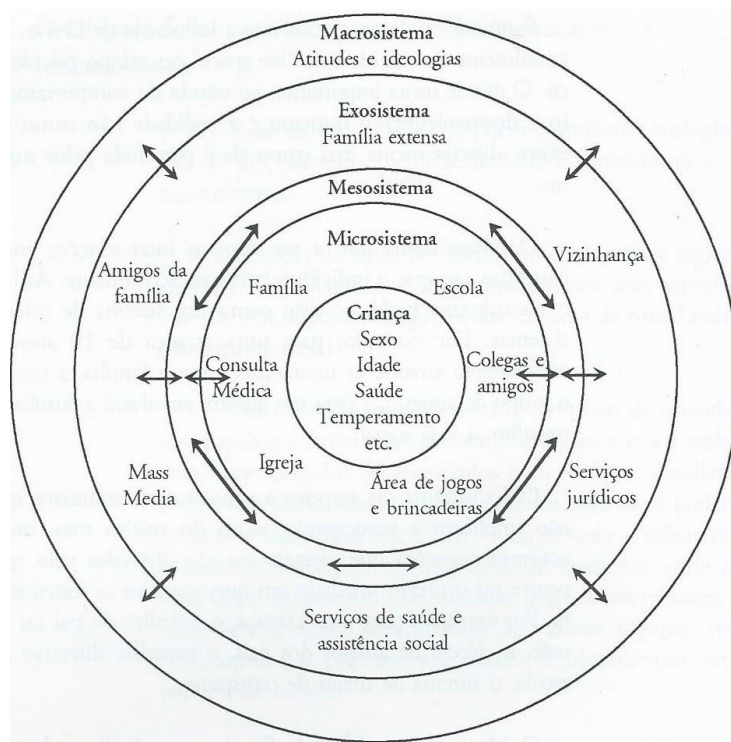
“Todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivesse aparecido em momentos diferentes da nossa vida.”

(Portugal, 1992, p. 33)

Sendo o sujeito influenciado, quer direta, quer indiretamente, pelos diferentes ambientes que o rodeiam, só é possível compreender o seu comportamento, atendendo às características dos contextos onde ele se desenvolve.

Segundo Bronfenbrenner (cit. por Portugal, 1992, p.37), o sujeito é encarado como um ser dinâmico, em desenvolvimento, recriando-se progressivamente, em interação com o meio que o rodeia. A interação sujeito/mundo é caracterizada pela reciprocidade, sendo um processo de mútua interação. E ainda, o ambiente que considerámos importante para este processo não é apenas aquele que o sujeito contacta de imediato mas também os contextos mais vastos que o envolvem.

O modelo ecológico de Bronfenbrenner, que se segue, mostra-nos os níveis estruturais do ambiente ecológico: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Este quadro permite-nos perceber as interações sujeito-mundo.



Quadro 1: Modelo ecológico de Bronfenbrenner. (Portugal, 1992, p. 40)

Analisando este quadro, vemos que o sujeito é colocado no centro e as interações mais marcantes na vida do indivíduo ocorrem ao nível do microsistema, caracterizado pelas experiências e vivências num contexto imediato. Pelo contrário, os restantes níveis são caracterizados por inter-relações entre contextos, implicando a participação ou não do sujeito. Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 38-39) apelida a interceção dos microsistemas como Mesossistema. No Exossistema ocorrem relações que não implicam a participação direta do indivíduo mas têm influência no contexto anterior. Por exemplo, o emprego dos pais influencia os contextos anteriores da criança. Quanto ao Macrossistema, diz respeito ao sistema de valores, crenças e estilos de vida de determinada sociedade. Para que tudo funcione é importante que haja articulação entre os diversos sistemas.

De acordo com Dobzhansky (cit. por Pikunas, 1979, p.61) “o que as pessoas herdaram continua a predispor-las e a estimulá-las durante a vida porque o código hereditário atua enquanto existe vida”. Sabemos que durante o desenvolvimento emergem os traços genéticos, no entanto, no que toca à inteligência, por exemplo, esta não é irremediavelmente fixada pelos genes. Através dos traços genéticos, a criança

desenvolve características e comportamentos semelhantes aos dos pais. Contudo, poderão ser modificados em virtude das influências externas e da família. As influências ambientais têm, por isso, uma importância fulcral neste processo.

O ambiente físico – clima, localização da habitação, quer seja em descampado ou num bairro de cidade, envolvendo congestionamento urbano ou poluição ambiental, por exemplo - afeta o bem-estar, a saúde e a segurança da criança.

Por outro lado, vemos que a alimentação também desempenha um papel importante no processo de desenvolvimento da criança, como afirma Scrimshaw (cit in Pikunas, 1979, p.67), “quase todas as crianças nos países em desenvolvimento experimentam certa má nutrição durante os anos pré-escolares”. Nesta situação, muitas vezes as crianças apresentam um desempenho inferior na aprendizagem e comportamento, situação que se relaciona com o grau de retardamento da altura e peso.

Considerando os meios de comunicação, nomeadamente a televisão, sabemos que esta pode proporcionar estímulos educacionais valiosos mas também pode mostrar às crianças muitos exemplos de violência e crimes (Jester, 1969; Stein, 1972, cit. por Pikunas, 1979, p. 72). Sabemos também que estes meios de comunicação influenciam, cada vez mais, para o consumismo.

A ação destes diversos meios modelam o desenvolvimento da personalidade da criança, podendo destruir as verdadeiras necessidades e comportamentos espontâneos da criança, distorcendo, por isso, as necessidades de desenvolvimento emocional e efetivo, assim como, do desenvolvimento cognitivo e intelectual. (Fernandes & Moniz, 2000, p. 22).

Sabendo que são vários os fatores e influências que condicionam o desenvolvimento de cada criança, interessa, também, compreender o processo de desenvolvimento de cada uma. Assim, fazemos uma breve descrição e análise do desenvolvimento cognitivo, social, emocional, linguagem e motor da criança no período entre os 5 e 10 anos de idade.

2. A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO

“Todo o desenvolvimento de uma criança é o resultado de trocas mútuas e recíprocas, que se estabelecem entre ela e o seu meio-ambiente e, através de um tal dialético processual, opera-se o seu desenvolvimento, estrutura-se, modifica-se e reestrutura-se.” (Fernandes & Moniz, 2000, p. 44).

Como tem sido exposto, as crianças aprendem e desenvolvem-se através da interação com as pessoas que cuidam delas, as amam e lhes transmitem segurança, criando espaços de desafio, autonomia e responsabilidade. Normalmente estas pessoas são familiares mais próximos, assim como educadores e professores ao longo da infância. (Portugal, 2008, p.33).

Consideramos que “o desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve. Ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, e com todos os que as circundam, as crianças estão expostas a formas de pensamento, sentimentos e comportamentos que contêm todo o tipo de ideias implícitas sobre o que significa ser «gente» numa determinada cultura.” (Rogoff, 2003; Woodhead, 1999, 2005; cit. por Portugal, 2009).

Parece indiscutível a relação existente entre a satisfação das necessidades básicas e o desenvolvimento da criança, nomeadamente as dimensões físicas, motoras, cognitivas, comunicacionais, sociais, emocionais, morais e de cidadania. Para Portugal (1992), a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual das crianças são inseparáveis do seu desenvolvimento emocional e social. Afirmar ainda tratar-se de um processo recíproco em que a área sócio afetiva afeta o desenvolvimento cognitivo e vice-versa.

A forma como a criança experiencia os seus primeiros anos de vida determina, em grande parte, se ela se tornará numa pessoa confiante e comunicativa ou desconfiada e isolada. Segundo Pikunas (1979), por volta dos seis anos de idade, há um crescimento no sentimento de competência. A criança procura saber e aprender como as coisas são feitas, como funcionam e qual a sua utilidade. Ela transmite confiança quando demonstra vontade em ensinar aos outros aquilo que aprendeu. A este nível, a experiência da Educação Pré-Escolar e da Escola do 1º CEB ganha um

valor especial pois a criança torna-se membro de um grande grupo, desejando ser aceite.

Por sua vez, “sem realização e êxito, surgem sentimentos de inferioridade que ferem profundamente a adequação do ego. Sem ganhos significativos no vigor do ego, a criança simplesmente não está preparada para a tarefa adolescente na formação da identidade.” (Pikunas, 1979, p. 17).

Ainda segundo Pikunas (1979, p. 239), quando a criança ingressa na escola do 1º CEB já sofreu diversas influências da família, dos meios de comunicação, das experiências sociais e físicas na sua vizinhança e no Jardim de Infância, com impacto na forma como perspectiva os desafios, como lida com as emoções e motivação envolvidas.

Para que ocorra um desenvolvimento tranquilo, a criança necessita de estar disposta a aprender, sendo fundamental assegurar a satisfação de necessidades sócio emocionais e cognitivas. Pikunas (1979, p. 14) refere que, “a criança gosta de fazer o que é agradável e evita o que não é.” Sendo assim, as atividades que são realizadas a contragosto da criança não terão o mesmo sucesso e servirão de desenvolvimento, como aquelas onde a criança demonstra interesse, entusiasmo e retira prazer da mesma. Cabe, por isso, ao educador/ professor a difícil tarefa de conseguir motivar as diferentes crianças para a aprendizagem. E se assim for, o envolvimento e motivação depositados naquela tarefa serão mais elevados e, conseqüentemente, os resultados ainda mais positivos.

Por se tratar de um processo que envolve diretamente as crianças, o seu bem-estar e as relações que elas experienciam, importa tentar perceber como ocorre o seu desenvolvimento pessoal e social, assim como conhecer algumas características que nos permitirão entender melhor as crianças com que teremos oportunidade de contactar, no 1º CEB.

De seguida, apresentam-se algumas características das crianças da faixa etária situada entre os 5 e os 10 anos, no sentido de se obter uma melhor visão e compreensão sobre o seu desenvolvimento e comportamento.

A CRIANÇA DE 5 ANOS

A criança com 5 anos já percorreu um longo caminho ascendente no seu desenvolvimento. O pensamento desta criança progride, apreendendo as coisas de forma global, sendo que esta criança consegue distinguir perfeitamente diferentes objetos, mas tem mais dificuldade em analisar quais as suas diferenças. (Galimard, 1962, p. 17).

Segundo Gesell (1977), normalmente, sente-se feliz a brincar livremente, não devendo ser menosprezado este aspeto de elevada importância para o seu desenvolvimento. Nos seus jogos de grupo há um número limitado de participantes, onde a criança tem tendência a entender-se bem com os seus companheiros, percebendo os seus pontos de vista e procurando conciliá-los para proveito de todos. Deve-se proporcionar experiências novas, uma vez que esta criança está recetiva a novos conhecimentos e evidencia maior tempo de concentração em atividades do seu gosto. Se a criança está bem emocionalmente, tem-se a impressão que existe harmonia consigo própria e confiança nos outros. Os medos ou ansiedades destas crianças são, normalmente, de carácter temporário.

Nesta faixa etária, a criança evidencia maior autonomia e determinação, nomeadamente, ao nível da higiene e no vestir ou despir roupa, querendo realizar estas tarefas sozinha, ou apenas com a supervisão de um adulto.

A CRIANÇA DE 6 ANOS

Segundo Fernandes e Moniz (2000, p. 40), por volta dos 6 anos, na entrada para a escolaridade obrigatória, normalmente, a criança “possui em desenvolvimento já um certo potencial de comunicação, de expressão das suas necessidades, de efetuar vivências e de exteriorizar pensamentos”.

De acordo Gesell (1977, p. 98), nesta idade acontecem modificações fundamentais, tanto físicas como psicológicas. A criança demonstra comportamentos de indecisão, sendo mais difícil a tomada de decisões, o que mostra uma crescente

maturidade. Nas suas brincadeiras há uma dose de «ela por ela»: eu dou-te, tu dás-me; tu empurras-me, eu empurro-te.

Esta criança evidencia diversos comportamentos que podem ser considerados como opostos, seja por vezes violenta e, em algumas situações dócil. Segundo Fernando e Moniz (2000, p. 14), isto pode ser justificado devido às mudanças que ocorreram no seu organismo, uma vez que “o seu sistema neuro-motor encontrou uma fase de expansão, o sistema nervoso encaminha-se para a maturação e os seus instintos, pulsões, emoções e sentimentos encontram novas propensões e interesses.” Face a estas oscilações de sentimentos, próprios desta idade, a escola tem a função de estimular e ajudar a desenvolver as suas emoções, aprendendo também a lidar com as diversas adaptações.

Papalia (1981, p. 321) afirma que nesta idade as crianças deixam de ser tão egocêntricas, percebendo que é apenas um ser que faz parte do universo, compreendendo e respeitando as outras pessoas, assim como as suas opiniões e pontos de vista, mesmo que diferentes dos seus. A criança passa a encarar os colegas como companheiros e cooperantes, uma vez que sente a necessidade de se integrar no grupo, libertando-se da proteção familiar. Com isto, a criança melhora também a sua capacidade de comunicação com os outros. Nesta faixa etária o seu pensamento é mais lógico e desenvolvido.

Fernandes e Moniz (2000, p. 34), afirmam que, normalmente, nesta faixa etária, as crianças iniciam os seus processos de identificação com os pais do mesmo sexo, interiorizando padrões comportamentais, desenvolvendo autonomia e confiança individual. Consideramos este aspeto importante pois contribui para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança. No entanto, devemos considerar e ter consciência que o ambiente que rodeia a criança, influenciará enquanto adulto. Uma criança que cresça num ambiente sem afeto, onde não existe amor, provavelmente, irá se tornar num adulto mais frio.

O desenvolvimento moral acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança. Como vimos, as crianças desenvolvem-se na interação com adultos e pares e, gradualmente vão desenvolvendo a capacidade para tomar as próprias decisões, distinguindo entre o certo e o errado e, percebendo que muitas vezes temos de optar e escolher. Para além desta capacidade, a criança consegue perceber que um

comportamento certo para si, pode não ser considerado da mesma forma por outra pessoa. (Papalia, 1981, p. 331). Mais uma vez, a estabilidade a nível familiar, toma repercussões no desenvolvimento da criança, uma vez que permite que esta conheça e aceite as regras familiares, o que possibilitará a sua vivência em grupo e em comunidade.

Apesar de a criança ter avançado em inúmeras competências, no que toca à linguagem, “ainda está para ser desenvolvido o uso da gramática e estruturas sintáticas sofisticadas” (Papalia, 1981, p. 349). Normalmente, as crianças conhecem e sabem utilizar as diferentes palavras em diversos contextos, no entanto, podem não ser capazes de compreender o seu significado, em algumas exceções. Ainda, nesta faixa etária é natural que as crianças não consigam controlar totalmente a sua impulsividade e, muitas vezes, esse é o motivo de muitos erros e problemas na linguagem e na leitura (idem, p.360).

Esta é normalmente a idade em que ocorre a entrada para a nova escola do 1º CEB, e por isso “a função da escola é a de lhe fornecer experiências pessoais e culturais que organizem simultaneamente as emoções em desenvolvimento e as imagens intelectuais a elas associadas.” (Gesell, 1977, p. 100).

A CRIANÇA DE 7 ANOS

Neste momento a criança encontra-se no estágio das “operações concretas” de Jean Piaget, que engloba as crianças dos 7 aos 12 anos. Por sua vez este estágio pode ainda ser subdividido, ficando assim, as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, no sub-estágio das operações simples. (Fernandes & Moniz, 2000, p.28).

Ao chegar aos sete anos verificamos em muitas crianças, uma espécie de acalmia e concentração, aperfeiçoando tudo aquilo que adquiriu. Esta é uma altura de ordenar as experiências vividas e relacionar as novas com as antigas, é também altura de a criança estabelecer contactos diretos com pessoas e coisas, tomando maior consciência da realidade. Socialmente, esta criança tende menos para o isolamento, tornando-se cada vez mais consciente, não apenas de si própria, mas também dos outros, continuando o processo iniciado na fase anterior. É cada vez mais sensível às

atitudes das outras pessoas, criando laços entre si (Gesell, 1977, p. 147). Nesta idade, torna-se capaz de cooperar, deseja descobrir e justifica as suas opiniões de acordo com o seu próprio pensamento. Esta capacidade de socialização transparece também na sala de aula, querendo agradar e chamar a atenção da professora.

A perseverança é também uma característica desta idade, na medida em que a criança tem tendência a insistir e repetir um comportamento ou atividades que lhe proporcionem satisfação. A criança evoluiu, não estando tão focada em si, evidenciando uma maneira de pensar mais social.

Quanto ao seu pensamento, a criança tenta aprofundar todos os temas que são abordados, procurando perceber quais as razões, causas e fins, não se satisfazendo com um conhecimento superficial. Por isso, estabelece ligações mais lógicas e, com sentido, uma vez que percebe os vários motivos para determinadas causas, deixando de se fundamentar apenas de acordo com as suas vivências. As suas atitudes e comportamentos vão sofrendo alterações de acordo com os elogios e os reforços que recebe.

Este é também um “período de descoberta das suas motivações pessoais, utilização dos valores individuais, da manipulação e exploração do mundo através do raciocínio.” (Fernandes & Moniz, 2000, p. 47).

A CRIANÇA DE 8 ANOS

De acordo com Fernandes e Moniz, (2000, p. 59), intelectualmente, nesta fase, a criança começa a formar esquemas mais delineados, menos desconexos, existindo maior preocupação em conseguir elaborar conclusões.

Nesta idade, apoiando em Galimard, (1962, p. 40), a criança está adaptada à rotina escolar, sentindo-se segura de si própria, assim como das suas competências, mostrando orgulho pelas suas conquistas e novos conhecimentos. A sua competência moral permite-lhe distinguir entre o bem e o mal, começando a surgir os valores independentes, não se focalizando apenas do que os pais poderão lhe dizer.

A criança de oito anos, em geral, demonstra curiosidade, energia e lucidez, uma vez que o seu ritmo psicomotor acelerou, não se cansando tanto nas suas

brincadeiras. Sente-se mais à vontade para participar nas conversas e estar rodeada de adultos.

É nesta fase que a criança começa a redefinir as regras das suas relações, percebendo melhor os seus direitos e deveres. Esta criança está a expandir-se, intelectual e emocionalmente. O seu universo deixou de ser tão desconexo, uma vez que a criança se interessa pela história do passado, não se focando apenas naquilo que acontece no presente.

A CRIANÇA DE 9 ANOS

Aos nove anos, a criança consegue ter a percepção dos acontecimentos, não se questionando tão intensamente, como anteriormente acontecia.

Esta criança, segundo Gesell (1977, p. 211), já não é meramente uma criança, mas também ainda não é um adolescente. A criança torna-se mais segura de si e modifica as suas relações com a família, a escola, os companheiros e com a sua comunidade ou cultura, em geral. A capacidade crítica não se exerce apenas sobre ela, mas também sobre as outras pessoas e o meio. Isto faz com que a criança tome consciência do seu valor e limitações.

Estão agora a evidenciar-se novos esquemas emocionais, revelando-se na variabilidade de humor, sendo umas vezes tímida, outras atrevida; ora bem-disposta, ora mal-humorada. Tende a ser uma criança curiosa, estando atenta a todos os pormenores, sejam via rádio, televisão, revistas ou mesmo pelas conversas dos adultos.

Mostra-se também mais interessada e persistente em exercitar as suas aptidões, assegurando maior maturidade do seu sistema neuromotor, sendo menos superficial e mais organizada, acentuando-se cada vez mais as suas diferenças individuais, sendo mais notórios os interesses de cada criança. Estes diferem entre os sexos, por exemplo, a menina interessa-se por assuntos ligados à família, enquanto que, os rapazes mostram-se mais interessados por jogos de domínio.

A CRIANÇA DE 10 ANOS

Aos dez anos a individualidade parece já estar bem definida, na medida que a criança já estabeleceu os traços básicos da sua identidade, podendo ser considerada como um pré-adulto ou pré-adolescente, dando indicações do homem ou mulher que irá ser. Esta criança está recetiva à informação social, a um alargamento de ideias e a preconceitos, tanto bons como maus. Sendo assim, demonstra a sua opinião e está disposta a participar em discussões básicas de problemas sociais.

A criança valoriza o seu grupo de amigos, por vezes mais que a própria família. Forma os seus juízos de valor acerca da família e compara-a com a dos seus amigos, demonstrando sentido crítico nas suas observações.

Esta criança apresenta uma capacidade de organização significativa, tornando-se possível, a partir desta idade, a organização espontânea de diversos jogos, que exijam agrupar maior número de participantes, como acontece num jogo de futebol. (Galimard, 1962, p. 71).

De acordo com Fernandes e Moniz, (2000, pp. 93-94), estes processos de desenvolvimento e relacionamento, vivenciados positiva ou negativamente, terão um enorme impacto na futura personalidade da criança, seja a nível social, como intelectual. Quando uma família, como primeiro agente de socialização, se baseia na compreensão, no amor e na participação, contribuirá positivamente para o desenvolvimento da criança, sendo notório na escola, nos grupos e na sociedade. No entanto, espera-se que sejam flexíveis e passíveis de mudança, acompanhando as exigências e necessidades do crescimento da criança.

3. AUTOESTIMA

“O desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 37).

Arándiga (n.d., p. 16) define a autoestima como sendo *“la valoración o agrado que se tiene de uno mismo (...) las personas con una autoestima suficiente, buena, adecuada... se sienten bien y a gusto consigo mismas. Están de acuerdo con su manera de sentir, de pensar y de actuar en relación consigo misma y con los demás.”* Esta autoestima saudável permite-nos, não só reconhecer o que temos de positivo, como também, os outros aspetos menos positivos e suscetíveis de mudança, melhoria e evolução. Isto faz-nos ter consciência de nós mesmos.

Sendo o enfoque do nosso trabalho, a promoção da autoestima no processo de transição escolar, é relevante contextualizar o conceito e a sua importância no desenvolvimento pessoal e social da criança. A importância da promoção da autoestima é oficialmente reconhecida nos documentos de referência para os educadores e professores, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) e Metas de Aprendizagem. Importa também considerar o processo de construção de uma autoestima positiva e atender aos diferentes aspetos da autoestima na formação da criança.

Arándiga (n.d., p. 18) mostra que esta atitude *“no se hereda, no es innata, sino que se aprende de igual modo que se aprendem otros muchos comportamientos, de acuerdo con las experiencias personales del niño.”* Por isso, neste processo, a família e a escola assumem um papel de elevada importância e responsabilidade. Por se tratarem dos primeiros agentes de socialização da criança devem trabalhar em conjunto, para que consigam promover o seu desenvolvimento pessoal e social, aliado a uma autoestima positiva. Nestes contextos, o perfil de ambos os adultos é considerada uma componente deveras relevante em todo este processo. A sua ação deve ser caracterizada pela sensibilidade na interação com as crianças, atendendo e respeitando-as; deve ser promotor de autonomia e estimulação, percebendo os interesses de todas as crianças (Portugal & Laevers, 2010, p.92).

A autoestima, como um alicerce na construção da identidade da criança, é indispensável para que cada criança se possa sentir realizada e satisfeita, originando um sentimento de pertença, segurança e de competência. Tudo isto é indispensável ao bem-estar emocional da criança (Portugal & Laevers, 2010, p. 38). Sendo assim, faz todo o sentido que esta seja uma área de desenvolvimento a ser privilegiada em toda a nossa intervenção pedagógica, atual e futura.

3.1 AUTOESTIMA NO ENQUADRAMENTO CURRICULAR

As OCEPE têm como foco o desenvolvimento pessoal e social das crianças, devendo todas as áreas estar interligadas no processo de promoção do desenvolvimento. A autoestima ganha especial relevância na área da Formação Pessoal e Social, onde todas as componentes devem contribuir “para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida.” (OCEPE, 1997, p.51). Importa também salientar o papel do educador, associando à sua prática educacional, a preocupação com a criação de um “ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada”, privilegiando a forma como o encara e se relaciona com cada criança, escutando, estimulando e valorizando os seus progressos, contribuindo assim para o bem-estar e autoestima de cada criança. (idem, p.52).

Passando para o enquadramento do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) são evidenciados três grandes objetivos gerais: “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social”; “proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes”; “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.” (CNEB, 1998, p.17).

Podemos considerar este primeiro objetivo como a “dimensão pessoal da formação”, envolvendo: “promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade”; “favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança”; “favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência”. (idem, p.18).

No que diz respeito à autoestima, esta aparece ao longo de todo o documento, não sendo feita nenhuma abordagem específica, sendo da responsabilidade do professor a consideração de um conjunto de valores, estratégias e atitudes a valorizar e desenvolver.

No entanto, podemos ver que esta atitude é tida em conta em diversos objetivos, como é o caso, “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” (CNEB, 1998, p.16). Este é um dos princípios que demonstra a importância de uma autoestima positiva na vida da criança, podendo assumir tanto um valor social, como pessoal. Este é apenas um exemplo da necessidade de abordar esta temática, uma vez que é imprescindível o espírito de abertura das crianças face a novas experiências e aprendizagens, devendo estes objetivos fazer parte das preocupações diárias do professor.

Relativamente às metas de aprendizagem que dizem respeito à educação pré-escolar, aquelas que fazem referência à autoestima encontram-se na área da Formação Pessoal e Social, sendo uma área transversal, integrando todas as outras áreas. No domínio da Identidade/ Autoestima encontramos quatro metas finais que as crianças devem satisfazer à saída deste nível, são elas:

- Meta final 1) No final da educação pré-escolar, a criança identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades.

- Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.
- Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada.
- Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.

Quanto às metas referentes ao ensino básico, verificamos que esta temática não se encontra tão explícita quanto no nível anterior, encontrando-se a par com as diferentes disciplinas ou áreas.

No entanto, na área do Estudo do Meio do 1º ano encontramos como objetivo geral a estruturação “do conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.” (CNEB, 1998, p. 109). Também neste aspeto, se evidencia a importância de as crianças desenvolverem a autoestima, atitudes de confiança e de respeito.

Após a análise destes documentos estruturadores vemos que o desenvolvimento pessoal e social da criança é, sem dúvida, uma grande preocupação da Educação, tendo a autoestima grande importância neste processo. Torna-se, por isso, necessário que esta seja uma preocupação constante de todos os envolvidos neste processo, em prol do desenvolvimento saudável da criança.

3.2 A AUTOESTIMA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA

Como vimos anteriormente, a autoestima é referida ao longo dos documentos oficiais, mostrando ser indispensável para o desenvolvimento pessoal e social da criança, devendo ser promovida e alvo de atenção especial ao longo de toda a infância.

Leal (1989, p. 144) define autoestima como “mediador consistente da visão que a criança tem do mundo e da vida (...) exprime um valor que o sujeito concede ou

atribui a si mesmo.” Afirma ainda que a autoestima deve ser uma preocupação central no processo de ensino/ aprendizagem. A formação pessoal e social da criança inicia-se desde o nascimento, sendo a criança influenciada pelo meio social em que está inserida, num processo em *continuum*.

Segundo Dowling (2005, p. 1), *“In a world that demands so much from them, children do need to become confident from an early age. It is necessary for their early success in life and also for the future.”* Através desta afirmação, vemos que é fundamental trabalhar a confiança das crianças desde cedo, para que estas consigam ter uma atitude que lhes permitam encarar as dificuldades e ter sucesso nos desafios que possam surgir ao longo da sua vida. A família e a escola, como primeiros contextos de socialização e, conseqüentemente, principais meios de transmissão de autoconfiança devem caminhar paralelamente para promover uma autoestima favorável ao desenvolvimento da criança, sendo o alicerce na formação de cidadãos capazes, com sentido crítico e interventivos ao longo da sua vida.

Whitebread (1996 cit. por Portugal, 2008, p. 45) considera que as crianças necessitam de amor e autoestima, como aspeto essencial para o seu desenvolvimento, favorecendo o desenvolvimento emocional e intelectual. Podemos afirmar que a criança necessita de estabelecer relações positivas com as figuras mais significativas para si, que permitirão a construção de uma imagem positiva de si e do mundo, assim como um sentimento de pertença e de segurança. As crianças que vivenciam relações calorosas e amor incondicional, desenvolverão mais facilmente uma autoimagem positiva e sentido de competência.

Senos (cit. por Schunk, 1990) refere que “os alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem e possuem um sentimento geral de competência, exibem comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares”. Afirma ainda que “este comportamento permite-lhes obter um bom desempenho académico, facto que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter valores elevados de autoestima” (Senos, 1997, p. 123).

Também Osborne (1996, cit. por Peixoto 2003, p. 12), salienta a componente afetiva da autoestima e define-a como “um sentimento positivo ou negativo, relativamente permanente, sobre si próprio, que pode tornar-se mais ou menos positivo ou negativo à medida que os indivíduos se confrontam e interpretam os

sucessos e os falhanços das suas vidas quotidianas”. Assim, a autoestima pode ser considerada positiva, quando fornece ao indivíduo o estado de confiança adequado à sua vida, fazendo com que reaja ativa e positivamente perante os desafios ou oportunidades. A autoestima negativa pode ser característica de um indivíduo que não expressa os seus sentimentos e não se sente adequado face aos desafios que possam surgir, quando não confia em si mesmo, nas suas ideias e atitudes.

Para desenvolver uma autoestima positiva é necessário a criação de um ambiente onde a criança se sinta ouvida e valorizada, fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, privilegiando assim, a confiança, a autoestima e a independência. O processo de desenvolvimento da autoestima pode sofrer alterações consoante as influências que recebe. Como afirma Dowling (2005, p. 4) *“Self-esteem is not fixed; it can change according to the people we are with and the situations that we find ourselves in.”*

Para Arándiga (n.d., p. 26), a autoestima assume também importância na saúde física e mental das crianças, uma vez que tem influência no ânimo e na forma como encara o seu corpo. Quando a autoestima é positiva e adequada, é possível valorizar as suas capacidades e possuir autoconfiança no que faz ou no que diz. Neste sentido, repercute-se também no estado físico, visto que faz com que se sintam com maior energia e mais saudáveis, fazendo com que a saúde seja também melhor. Para além disso, uma boa autoestima permite superar os estados de ansiedade, conseguindo lidar melhor com as diversas situações de nervosismo.

Paralelamente, uma autoestima saudável permite lidar de forma positiva com as diversas críticas, permitindo que as crianças façam uma melhor interpretação de determinado comentário, para que não se sintam afetadas. Em contexto escolar, a autoestima mostra interferir no rendimento da criança, uma vez que esta mostra confiança nas suas competências, promovendo também o respeito pelos colegas, permitindo melhor convivência e assim, originando um ambiente impulsionador de aprendizagens. Consequentemente, possibilitará a criação de relações mais próximas e mais positivas, desenvolvendo diversas habilidades sociais. Pelo contrário, quando a criança apresenta um défice de autoestima, evitará relacionar-se com os colegas e conhecer novas pessoas.

De acordo com Alcantára (1991, pp. 10-15), é necessário dar atenção à função estruturante da autoestima no processo de formação pessoal e social da criança. O autor destaca os seguintes aspetos da autoestima:

- *Condiciona a aprendizagem:* relaciona-se com a curiosidade e desejo de fazer face a novas experiências. Pode também ser ampliada pela valorização pessoal e sentido de competência.
- *Supera as dificuldades pessoais:* a criança dispõe de energia necessária para conseguir ultrapassar os obstáculos. Crianças com boa autoestima tendem a ser mais persistentes e conseguem mais progressos face a tarefas mais difíceis. Estas também não se importam de voltar atrás para rever as estratégias utilizadas de modo a conseguir atingir os seus objetivos. Muitas vezes, a criança consegue respostas melhores, conduzindo-a a um progresso na maturidade e competência pessoal.
- *Fundamenta a responsabilidade:* sabendo que a autoestima aumenta a confiança que a criança tem de si mesma, há também a promoção de responsabilidades e comportamentos assertivos. Apenas se compromete aquele que encontra em si os recursos necessários para superar as dificuldades do seu compromisso.
- *Apoia a criatividade:* é necessário que o educador/professor acredite na originalidade e capacidade de avançar com ideias enriquecedoras, nomeadamente, proporcionar um clima de segurança psicológica em que possa pensar, sentir e criar livremente.
- *Determina a autonomia pessoal:* a formação de alunos autónomos, autossuficientes e seguros de si mesmos, são objetivos principais da Educação. Quem mostra uma autoestima positiva, dispõe de confiança necessária para a tomada de decisões, tendo em conta a sua perspetiva e a perspetiva do outro. É a própria criança que sabe o que quer e que se esforça para atingir todos os objetivos, não esperando

que algum adulto lhe diga o que fazer e o que espera de si, enfrentando os novos desafios com elevada confiança. Podemos perceber o nível de competência nesta área através da capacidade de apresentar e defender uma opinião, o que requer um nível de autoconfiança significativo.

- *Possibilita uma relação social positiva:* se a pessoa se aceita a si mesma, torna-se mais fácil compreender os problemas do outro e agir em conformidade. Há uma atmosfera de positividade.
- *Garante a projeção futura da pessoa:* a pessoa com boa autoestima sente-se capaz e acredita que conseguirá “ir mais longe”.
- *Constitui o núcleo da personalidade:* a pessoa traça a sua construção de identidade.

No âmbito do nosso trabalho, a apreciação da autoestima das crianças teve como base a proposta de Portugal & Laevers segundo a qual uma autoestima positiva expressa-se de várias formas: bem-estar, autoconfiança, serenidade interior e vitalidade, capacidade de lidar com experiências difíceis (resiliência) e evidência de comportamento assertivo (2010, p. 44).

Para que a autoestima seja promovida de forma saudável é necessário atender a diversas estratégias, devendo ser uma preocupação constante. Neste processo, o adulto assume um papel crucial, sendo ele o principal meio de promoção de autoestima, devendo levantar várias opções e experimentar quais os caminhos que poderão levar ao sucesso de todos. De seguida, fazemos uma abordagem ao perfil do adulto, quer a nível familiar, quer a nível escolar.

3.3 O PAPEL DO ADULTO NA PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA

A escola e a família são as entidades com maior responsabilidade nos processos de socialização da criança, pois acompanham de perto as suas relações e interações. A função educativa da escola acontece através de um processo de interação social, onde a criança é confrontada com insegurança, dúvidas e expectativas face ao seu futuro. Isto contribui para a descoberta de si mesma, das suas fragilidades e potencialidades contribuindo para a construção da sua identidade.

O desenvolvimento da autoestima inicia-se em contexto familiar pois é onde as crianças, precocemente, estabelecem as relações mais significativas, como referido nas OCEPE (1997, p.51), “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros que a criança vai construindo referências que lhe permitem perceber o que está certo e o que está errado”, iniciando o seu desenvolvimento pessoal e social. O meio familiar é o contexto mais propício para este desenvolvimento, onde somos impulsionados a rever as crenças, desejos, sentimentos e conceitos. É também em família que se desenvolve a afetividade, permitindo à criança identificar o valor da partilha, do encorajamento, do incentivo, da troca de carinho, do gesto terno, da voz calma e do olhar amigo, possibilitando a troca de experiências.

De acordo com Fernandes e Moniz, (2000, p. 17), a criança “além de possuir uma dinâmica própria, tem, por detrás, também uma família funcional ou disfuncional, motivadora ou frustrante, compreensiva ou repressora.” A criança é o resultado das influências que sofre do seu meio, trazendo os efeitos de tais comportamentos. Sabemos também que os pais são os modelos da criança, que tende a imitar os seus comportamentos. Se os pais demonstram empenho e confiança para enfrentar todas as adversidades da vida, é certo que a criança irá tentar fazer o mesmo, não desistindo dos seus objetivos. Sendo assim, quando a autoestima se desenvolve no plano afetivo, onde a criança se sente querida e aceite tal como é, faz com que ela aumente a sua confiança para enfrentar os seus desafios, desenvolvendo alegria, autoestima e consciência das suas capacidades. Pelo contrário, quando se trata de uma família disfuncional, tendem a inibir o desenvolvimento do potencial da criança, desencadeando “complexos de inferioridade, de impotência, de incapacidade,

de ausência de autoestima e de impossibilidade de aprender.” (Fernandes & Moniz, 2000, p. 17). A criança com uma experiência marcada pelo negativismo e rejeição sente-se inferior e pouco confiante, podendo tornar-se agressiva e indiferente. Neste último caso, é importante que o professor intervenha com vitalidade e perseverança, para que tais crianças consigam ultrapassar o insucesso escolar, assim como, não desenvolvam perturbações relacionais, que poderão surgir.

Segundo Fernandes e Moniz, (2000, p. 49), para que a criança desenvolva uma autoestima positiva, a atitude dos pais face à criança deverá ser de valorização, de confiança e de rejeição de comportamentos hostis, autoritários ou possessivos, aceitando a criança, mostrando empatia e autenticidade. É igualmente importante a não imposição de comportamentos inibidores, privilegiando o diálogo e a negociação de regras e limites, de modo a orientar o clima de convivência. Se, por um lado, o autoritarismo parental faz com que a criança se perceciona como sendo uma sobrecarga para os pais, por outro lado, a superproteção, faz com que se sintam desvalorizadas, uma vez que os pais não acreditam nas suas capacidades de se adaptar ao meio, ao real e às circunstâncias. Estes comportamentos anulam ou distorcem o desenvolvimento de personalidades harmoniosas e equilibradas, repercutindo-se no desenvolvimento social, intelectual, emocional e afetivo.

Depois da família, a escola é o agente com maior importância neste processo, representando experiências e relações fora do círculo familiar. Para Leal (1989), a escola do 1º CEB tem sido, no nosso país, um lugar onde a criança aprende a ler, escrever, contar e conviver com os pares. Contudo, para além disto, é necessário que a escola permita a exploração da realidade, despertando o interesse da criança por aquilo que se passa na comunidade.

“O ensino/ aprendizagem ocorre necessariamente, numa interação, em que pessoas individuais procuram a sua realização, desejando otimizar o seu desenvolvimento e competência.” (Leal, 1989, p. 146). Sabemos que quando as atividades se realizam em espaços fechados e fixos, encontra-se uma atmosfera “depressiva”, que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento espontâneo das crianças. Contrariamente, quando os professores e os alunos interagem e exploram a realidade, num clima de grupo positivo, todos experienciam satisfação e interesse.

Neste clima de grupo promove-se a integração e desenvolvimento do sentido de autoestima.

Segundo Alcántara (1991, p. 22) ao educador/ professor cabe a promoção da autoestima, sendo importante evidenciar as qualidades, capacidades e aptidões da criança. É crucial ajudar as crianças na correção das suas faltas. Porém, muitas vezes, são destacados os seus defeitos ou atos negativos, concentrando a sua atenção em falhas e, por vezes, individualizando-os frente à turma. Este procedimento faz com que a criança se sinta especial, repetindo os mesmos comportamentos pois assim ela sente-se o centro das atenções, criando uma autoimagem negativa. Para este autor, é necessário acentuar os seus aspetos positivos, valorizando sobretudo as suas qualidades e dando menos atenção às faltas cometidas.

Importa salientar que ao professor não cabe somente a transmissão e exploração de conteúdos curriculares, tarefas ou funções impostas pelos programas escolares. Ele “terá de ser um mediador da realidade escolar e o inconsciente da criança.” (Fernandes & Moniz, 2000, p. 18). Quer isto dizer que deve atender à dinâmica do seu grupo de crianças, às necessidades emocionais e afetivas do grupo, assim como de cada criança individual.

Neste processo de promoção de autoestima, a parceria entre os pais e os educadores/ professores é fundamental no acompanhamento dos progressos na construção da sua identidade e autonomia pessoal. Importa ainda que ambas as instituições ajam em conformidade, para que a criança se sinta segura e consiga desenvolver-se positivamente. Como vemos nas OCEPE, (1997, p.43), “a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito”. É ainda fundamental que o educador/ professor conheça as vivências e conhecimentos prévios das crianças, as suas características sociais e culturais, para que consiga motivá-las para as futuras aprendizagens e fazer com que se sintam compreendidas e partes daquele contexto.

Para Alcántara (1991, p. 24), os colegas também desempenham um papel importante na configuração da própria imagem. Normalmente, a criança teme e sofre pela possibilidade de não ser aceite no grupo, sendo muito sensível às críticas. Uma criança com baixa autoestima evita estabelecer relações, adotando uma atitude

passiva e de submissão face aos pedidos dos seus colegas. Isto acontece uma vez que a criança procura a aprovação dos outros, uma vez que não possui confiança suficiente nas suas capacidades. Contrariamente, uma criança com autoestima saudável, consegue manter as suas relações de amizade e convivência com as pessoas que o rodeiam.

É importante que todos os intervenientes caminhem na mesma direção, com o objetivo de auxiliar e promover o desenvolvimento da criança, não o menosprezando e tendo a consciência de que se trata de um processo contínuo, não terminando na Educação Pré-Escolar mas, prolongando-se ao longo da escolaridade da criança.

Como vimos, uma autoestima positiva permite, entre outras coisas, ajudar a criança a ultrapassar os desafios com confiança e sucesso. Sabemos também que a transição para um novo ciclo é uma fase de muitos anseios e medos, sendo por isso, a nossa intenção compreender o valor da autoestima neste processo. Seguidamente, fazemos uma abordagem à transição para o 1º CEB.

4. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA O 1º CEB

Como vimos, por volta dos 5 - 6 anos, idade em que ocorre a passagem para o ensino formal, a criança encontra-se numa fase de mudança, também ao nível do seu desenvolvimento. O seu pensamento encontra-se num período de operacionalização do concreto, desenvolvendo e organizando as suas exigências. O seu comportamento é caracterizado pela identificação e interiorização de modelos, originando novos interesses e valores.

Para poder satisfazer e atender às novas necessidades da criança é imprescindível que a articulação entre ciclos seja pensada. Este é um tema relevante, que pressupõe um trabalho colaborativo entre ciclos, procurando que a transição se torne um processo harmonioso e haja uma sequência no processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma geral, a criança abandona pela primeira vez o seu seio familiar. As suas atitudes e comportamentos são o resultado das suas experiências vividas na família e, em muitos casos no jardim de infância.

Apesar de a criança viver esta transição de acordo com as suas experiências anteriores, a criança é obrigada a se readaptar, surgindo novas necessidades e incertezas. A entrada para a escolaridade obrigatória afeta positiva ou negativamente o desenvolvimento emocional e pessoal da criança. É necessária uma orientação cuidada, para que a criança possa viver esta mudança tranquilamente, e em simultâneo no mundo da família e da escola. Esta transição pode, muitas vezes, ser tão violenta, originando reações no comportamento da criança. Segundo Fernandes e Moniz (2000, p. 15), as crianças mais sensíveis, afetivas e dependentes dos seus pais, são as que mais sofrem com este processo. E com vista a auxiliar é fundamental que o professor seja atento, compreensivo, tolerante e acolhedor.

A importância deste processo é reconhecida nos documentos estruturantes, tanto nas OCEPE, como no perfil específico do desempenho profissional. Esta referência nos documentos orientadores é deveras importante, pois enquanto profissionais de educação, educadores e professores devem seguir uma orientação comum, abraçando os mesmos objetivos.

Nas OCEPE podemos verificar que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”, devendo proporcionar condições para que cada criança tenha sucesso na fase seguinte, neste caso no 1º CEB. Para tal, é também fulcral que exista um trabalho articulado entre os pais e os professores do 1º ciclo. (OCEPE, 1997, p. 28). Para além disso, o professor “deve orientar e auxiliar todas e cada uma das crianças a desenvolver todo o seu potencial de desenvolvimento intelectual e cognitivo, emocional e afetivo, de autonomia e de independência tanto individual como social.” (Fernandes & Moniz, 2000 p. 19).

Esta articulação deve ser encarada com um meio para tornar a escola mais eficaz, assente no diálogo e partilha de conhecimentos, análise e reflexões críticas que permitam a melhoria das medidas tomadas.

Aliada a esta preocupação e com o mesmo objetivo principal de auxiliar a criança neste processo, consideramos igualmente relevante a criação de práticas facilitadoras, principalmente no último ano de frequência na Educação Pré-Escolar.

4.1 CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CEB

A entrada para o 1º CEB é um processo extremamente significativo na vida das crianças, provocando uma mudança, muitas vezes abrupta. É necessário compreender que “na situação escolar a criança tem de funcionar sem o suporte da família e precisa aprender a aceitar não apenas a autoridade fora do grupo familiar, mas também a competição. A interação mestre-aluno e a dinâmica de grupo são mais complexas do que os relacionamentos interpessoais experienciados no lar e entre os vizinhos.” (Pikunas, 1979, p. 241).

De acordo com este autor, na entrada para a escola a criança vê-se confrontada com novos problemas, novas relações, contactos com pessoas diferentes e desafios cada vez mais complexos. Enquanto que na família, ou mesmo no jardim de infância, a

criança não conhecia a competição, neste ciclo terão de aprender a lidar com ela. As emoções naturais de algumas crianças leva-as a serem demasiado competitivas, podendo provocar ansiedade nas outras crianças, fazendo com que se sintam impotentes e inferiores.

Uma resposta rápida e adequada a estas novas exigências vai depender das experiências precedentes, assim como da qualidade das experiências atuais vividas na escola, sendo necessário que a escola e todos os envolvidos estejam preparados para receber os novos alunos, conseguindo satisfazer as suas curiosidades e saibam como os ajudar e facilitar o seu processo de transição.

Vemos que esta é uma preocupação de diversos autores, enfatizando a importância de procurar diversas estratégias para auxiliar a criança neste difícil processo, fazendo com que o sucesso seja sempre o resultado destes investimentos. Sim-Sim (2010, p. 113) afirma que “é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos. É, por isso, determinante que as aprendizagens implementadas no jardim de infância sejam um processo continuado e consolidado no 1º ciclo. Para tal é necessário que o currículo enunciado nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1º ciclo do Ensino Básico.”

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (OCEPE, 1997, p. 15).

Da Educação Pré-Escolar espera-se o desenvolvimento de condições que permitam à criança enfrentar a etapa escolar seguinte com sucesso. É por isso fundamental a preocupação com o desenvolvimento da autoestima, o espírito exploratório na compreensão do mundo, capacidade de expressão, a competência social, a iniciativa e a resiliência. Através destas competências e disposições, a criança estará mais disposta a explorar o próximo ciclo, aceitando os novos desafios, encarando-os positivamente e não desistindo face a qualquer dificuldade.

Mais uma vez o adulto tem uma posição determinante neste processo, devendo ser o promotor de competências que permitam à criança fazer a passagem para o novo ciclo de forma saudável e, conseqüentemente possibilitar à criança a adaptação positiva em qualquer novo contexto. Este papel aparece também nos documentos estruturantes destes níveis de ensino. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 28) podemos ver que:

“Cabe ao educador proporcionar a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. É também função do educador proporcionar as condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.”

Por seu lado, segundo o perfil específico do desempenho profissional espera-se que o professor do 1º ciclo promova a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo (Decreto-lei nº 241, 2001, anexo nº 2).

Ao analisarmos estes documentos estruturantes, vemos que a função destes profissionais é a de apoiar as crianças na sua transição, fazendo com que seja uma fase tranquila e propiciadora de novas experiências e conhecimentos, que visam o sucesso futuro e o atual bem estar das crianças.

No entanto, apesar de todos os documentos se complementarem acerca da ação do educador e professor, sabemos que existem estilos completamente diferentes na sua ação educativa. Segundo Fernandes e Moniz (2000, p. 16), “uns prestigiam a liberdade e espontaneidade da criança, favorecem a criatividade, o seu desenvolvimento autêntico, estimulam a sua participação ativa e a aprendizagem cooperativa e em grupos, o ensino pela descoberta, e pelo contacto com a realidade”, enquanto que outros, “condicionam a liberdade das crianças, coartam a sua espontaneidade, eliminam a criatividade e a descoberta e apresentam-se como senhores do verdadeiro e único método de aprendizagem.” Como vimos

anteriormente, a criança na idade de transição para a escola do 1º CEB continua a ter os seus interesses, possuindo necessidades de criatividade e com tendência a ser curiosa acerca dos mais diversos assuntos, seja acerca de animais, países, ou dos descobrimentos. Ou seja, é extramente importante que a criança seja valorizada e atendida enquanto individualidade, não nos interessando que a criança seja encarada como um conjunto. Pois, só assim poderemos conseguir a ajudar a ultrapassar este processo.

Serra (2004, p.74) afirma que “uma boa adaptação à escola permite facilmente obter o sucesso educativo, visto que as trocas, interações e ligações particulares com os outros (...) são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento.” Para esta autora é também fundamental pensar-se na transição entre o pré-escolar e o 1º CEB de forma a atenuar situações que podem pôr em causa o desenvolvimento da criança.

Segundo Sim-Sim (2010, p. 113), “a passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em atividades específicas para a transição.”

4.2 A TRANSIÇÃO ECOLÓGICA DA CRIANÇA, NA ENTRADA PARA O 1º CEB

“Uma transição ecológica acontece sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito. Transições ecológicas ocorrem ao longo de todo o espaço de vida. Por exemplo, de criança em casa a aluno na escola, de estudante a trabalhador, de mulher a mãe...”

(Portugal, 1992, p. 41)

Na transição para o 1º CEB ocorre uma mudança dos papéis desempenhados pela criança, acontecendo alterações na forma como a criança é tratada, como ela age, como pensa e o que faz.

Na sociedade atual as crianças experimentam desde cedo transições, com a ida para a creche ou ama, com a entrada no jardim de infância, com mudanças ao nível do núcleo familiar, com as saídas mais ou menos prolongadas dos pais que trabalham fora e estão cada vez mais ausentes da família. As mudanças se não forem bem conjugadas podem causar insegurança e inaptações que poderão provocar mal estar, desinteresse e insucesso escolar.

Para Bronfenbrenner estas transições são a base no processo de desenvolvimento da criança, contribuindo para que este desenvolvimento ocorra de forma mais natural e saudável. (Portugal, 1992, p. 41). Isto permite também que a criança compreenda o que acontece à sua volta, para além do seu contexto imediato (microsistema). Segundo Dunlop, (2003, cit. por Vasconcelos, 2007), apoiando-se na teoria de Brofenbrenner, nesta situação de transição, a criança desenvolve vários microssistemas ecológicos, “o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola”.

Partilhando a mesma opinião vemos que Guzman e Lund (2012) afirmam que não devemos ter medo das mudanças. Estas oferecem oportunidades de desafio, fortalecimento e de nos conhecermos melhor a nós e aos outros.

Para Roldão, (2008, p. 190), “o equilíbrio de um percurso formativo, ainda mais numa educação de base, dirigida a crianças, requer que as transições curriculares sejam olhadas como transições ecológicas bem sucedidas, do ponto de

vista do desenvolvimento do sujeito. A continuidade do percurso constitui um fator facilitador da apropriação das aprendizagens pretendidas, e securiza a criança nos momentos de passagem entre os diferentes patamares desse percurso.”

Como vimos, a passagem do pré-escolar para o 1º CEB coloca às crianças um novo desafio, o de assumir novas funções no contexto onde passam a estar inseridas. Uma transição pode traduzir crescimento mas, dependendo das circunstâncias em que ocorre, pode envolver retrocesso. Por isso, ambos os profissionais de educação envolvidos nesta transição deverão realizar um trabalho colaborativo, para atenuar as discontinuidades existentes nestes dois níveis de ensino.

Sim-Sim (2010, p. 111) destaca que “a transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos).”

Para a criança que sai do jardim de infância, esta transição implica uma mudança de contexto escolar. A nova escola tem carácter de novidade: novas regras, novos colegas, novos professores e novos métodos de ensino-aprendizagem. A criança precisa de se readaptar ao novo ambiente, alterando também os seus comportamentos e atitudes. Confrontando com Lobo (1996, cit. por Monteiro, 2006), “A transição JI/1.º CEB implica, normalmente, para a criança uma mudança de ambiente, uma mudança de comportamentos e atitudes, uma mudança institucional, que exige dela uma determinada maturidade, confiança em si própria e um certo nível de desenvolvimento global”. Vemos que este processo é deveras exigente para todas as crianças, sendo que a confiança em si própria assume um papel de relevo, uma vez que permite a facilitação, ou não, desta transição.

Segundo Teresa Vasconcelos (2008, p. 155), a *autoconfiança* é uma dimensão decisiva na integração escolar, uma vez que uma criança que evidencia baixos níveis desta competência terá dificuldades em se interessar pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe irão ser exigidos. Para além disso, segundo a mesma, a autoestima “está diretamente correlacionada com a capacidade de se afirmar num grupo de pares.” Completa, ainda, afirmando que é necessário criar situações onde a criança, “se descubra a si própria como sendo capaz de exercer o seu

poder sobre as coisas e os objetos e mesmo sobre as situações, de modo a modificá-los”. Ao atendermos a estes aspetos estaremos a ajudar as crianças com maiores dificuldades e, conseqüentemente, facilitando o seu processo de transição para o 1º CEB.

Por outro lado, “quase sempre, quando uma criança chega à escola do 1º ciclo, carrega uma mochila cheia de experiências, aventuras, conhecimentos e interesses. Mas nalguns países, quando entra na escola, é-lhe amavelmente pedido que deixe a mochila lá fora. Noutros, contudo, está instituído um princípio de continuidade pedagógica, em que os professores do 1º ciclo conhecem o percurso da criança e constroem a partir dele.” (Lund, 2012). Ao analisarmos esta citação, vemos que ao entrarem num contexto diferente, as crianças mobilizam os conhecimentos e capacidades que adquiriram anteriormente, por isso é fundamental que esta seja a base do trabalho do professor, atendendo às diversas vivências de cada criança. Uma vez que a criança já possui conhecimentos acerca de variados assuntos, ela terá confiança nas suas capacidades. À medida que os assuntos voltam a ser trabalhados, se o grau de dificuldade for inferior às suas capacidades, esta situação pode originar frustração e desinteresse.

Contrariando a situação anteriormente citada, para Woodhead (1981, cit. por Monteiro, 2006) “continuidade não significa repetição, implica a introdução ao que é novo, a novas tarefas, mas num contexto que lhe seja familiar. Significa que o educador deve ter em conta o que se lhe segue, e o professor conheça o que o procedeu, tendo ambos consciência do grau de desenvolvimento de cada criança como referência na programação do seu trabalho quotidiano”. É, pois, imprescindível o conhecimento de ambos os trabalhos realizados e a realizar para que a transição seja facilitada.

Ainda que existam diferenças entre os dois níveis de ensino, quer ao nível organizacional, quer ao nível metodológico, é fundamental que o educador e o professor saibam acompanhar as crianças, escutá-las, observá-las e respeitá-las. Sabemos também que o professor tem influência sobre aquilo que a criança se tornará. Este deve ter uma ação positiva, construtiva e promotora de desenvolvimento, exercendo por isso, uma atitude de “compreensão e da aceitação das necessidades, dos desejos e dos interesses da criança, através de contactos

individuais e de relações pessoalizadas”, sendo esta “uma terapêutica essencial à construção da imagem positiva da criança e do desenvolvimento de uma personalidade harmoniosa e equilibrada, desbloqueadora de tensões e sanadora de conflitos, libertadora de energias e orientadora de investimentos”, permitindo que assim se construam “estruturas dinâmicas, flexíveis e adaptáveis positivamente aos meios, às circunstâncias e às situações.” (Fernandes e Moniz, 2000, p. 90). O professor deve, por isso, aceitar a criança tal como ela é, e ajudar a que ela possa dar tudo aquilo que tem capacidades de fazer e de vir a ser.

Segundo Tonucci (1986, cit. por Monteiro, 2006), a escola tradicional caracteriza-se por ser uma “escola transmissiva” que tem como função a transmissão de conhecimentos e que considera que as crianças não sabem nada, muitas vezes, ignorando as suas experiências anteriores. Mas, para que possa haver sucesso, é necessário, de acordo com Fernandes e Moniz (2000, p. 20), que os conteúdos da aprendizagem estejam relacionados com a vida, com o meio e com a cultura, fazendo com que correspondam às necessidades das crianças, e privilegiando os conhecimentos já adquiridos, integrando-as na exploração das diversas aprendizagens.

Para tal, importa conjugar o trabalho dos profissionais de ambos os níveis de ensino, articular com os pais e a comunidade para apoiar as crianças nesta mudança, planeando dinâmicas e experiências de ensino-aprendizagem, onde as aprendizagens anteriores sirvam de base para as que se seguem. Com esta abordagem evitar-se-á ansiedade excessiva, a desmotivação e as dificuldades ao nível da autoestima que este processo pode envolver.

Lopes (2005) refere que no processo de facilitação da transição é necessário providenciar espaço, materiais e atividades de qualidade que proporcionem aprendizagens mútuas e frutuosas entre os dois contextos educativos. Neste ponto, tratando-se de crianças pequenas que transitam do jardim de infância para a escola básica, parece ser importante promover a interligação do jogo com a aprendizagem.

Para Bento (2007), os efeitos das transições podem ser bastante negativos para alguns alunos, principalmente devido à mudança de ambiente e de contexto. Isto pode ser um forte inibidor da predisposição do aluno para a aprendizagem

comprometendo o seu entusiasmo e motivação associando-se, nalguns casos, a baixa autoestima. Para facilitar esta transição foram pensadas algumas abordagens.

Principalmente no último ano de frequência no jardim de infância, as equipas educativas da EPE e 1º CEB devem planear atividades que envolvam as crianças destes dois níveis de ensino. Isto tem como objetivo proporcionar “informação e experiências” (Green, 1991, cit. por Monteiro, 2006) sobre o novo contexto em que a criança se inserirá.

No momento da transição a maioria das crianças não conhece a futura escola e nunca teve contacto prévio com o futuro professor. Esta simples prática, ainda que não suficiente, transmite à criança tranquilidade face à sua nova fase.

São agora enumeradas algumas atividades que têm como objetivo o envolvimento das crianças no processo de transição, sendo elas:

- Visitas das crianças à nova escola: aqui a criança poderá brincar e manipular material que mais tarde irá utilizar. A criança terá também a possibilidade de contactar com o novo professor e com os outros adultos envolvidos. Isto ajudará a suavizar este momento.
- Realização de atividades conjuntas com as crianças que já frequentam o 1º CEB: esta atividade terá maior incidência no último ano na educação pré escolar.
- Planificação e desenvolvimento de projetos comuns.
- A construção de material que as crianças irão utilizar na nova escola: ao utilizar este material, a criança recordará experiências e pessoas, sendo fundamental para o bem-estar emocional da criança.
- É também importante a leitura de histórias relacionadas com este tema, uma vez que a criança se poderá identificar com as personagens e situações por elas vividas.

- A troca de material didático: é desejável que a criança possa ter na sala do jardim de infância material do 1º CEB, sendo o contrário também favorável.
- Discussão da problemática do currículo nos dois níveis de ensino, ajudando a que educadores e professores tomem conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos.

Numa espécie de sonho, refletido por Vasconcelos (2008, p. 170), teríamos a oportunidade de ver uma “cidade-escola”, onde as crianças de 5 anos iriam, uma vez por semana, à futura escola do 1º CEB, onde participariam “em atividades conjuntas, apresentando os seus projetos e submetendo-os à discussão dos colegas mais velhos.” Estas práticas subentendem uma escola que vê o aluno como “um todo” e não apenas um amontoado de serviços.

Se a criança tiver uma percepção positiva da mudança, poderá experienciar menor ansiedade e mais segurança. Pelo contrário, se esta mudança não for bem conduzida pode provocar insegurança e inaptações e, conseqüentemente, desinteresse e insucesso escolar. Rodrigues (2005) salienta ainda a cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como chave-mestra na ligação entre estes dois níveis de ensino.

PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

5. OBJETIVOS E METODOLOGIA UTILIZADA

“A educação deve ser, primeiro, a leitura do mundo; depois, pode ser a leitura dos textos. Ou seja, para transformarmos o contexto em que vivemos, temos de o saber interpretar.” (Peres, 1999)

Este estudo foi desenvolvido numa turma de 1º ano do 1º CEB de um colégio particular da zona de Aveiro, procurando:

- Compreender e acompanhar o processo de transição para o 1º CEB das crianças da turma, com particular atenção a duas crianças - uma que suscitava alguma preocupação e outra que não parecia ter qualquer dificuldade na vivência escolar;
- Perceber formas de assegurar bem-estar e promover a autoestima das crianças em geral e, em particular, da criança que suscitava mais preocupação.

Tratando-se de um estudo que procura compreender e interpretar comportamentos, procurando ter em consideração a experiência subjetiva das crianças, a nossa abordagem tem, necessariamente, uma natureza qualitativa e interpretativa.

A **investigação qualitativa** alicerça-se numa perspetiva hermenêutica, ou seja, pretende interpretar e compreender os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, visando a construção do conhecimento (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51).

Como vemos, Watsongegeo (1982 cit. in Serrano, 2008, p. 26) refere que “Investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.”

Este método de investigação qualitativa, não procura a operacionalização das variáveis definidas anteriormente, formulam-se depois, com o objetivo de estudar e

compreender os fenómenos, com a sua complexidade e em contexto natural. Aqui, privilegiamos a compreensão dos sujeitos a partir das interpretações e interações que os mesmos fazem.

Neste contexto, tendo em conta que a realidade está envolta numa diversidade de fatores de natureza educativa, social e cultural, achamos necessário nos apoiarmos em técnicas de investigação que nos permitam uma visão mais objetiva desta realidade. Uma das modalidades de investigação qualitativa que permite observar detalhadamente uma realidade é o **estudo de caso**. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre et al., 2003 cit. in Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). O foco de atenção é a complexidade e particularidade do caso.

Yin (1989, p. 23) afirma que "o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenómeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas". (Bressan, 2000).

No estudo de caso é fundamental fazer a seleção dos aspetos mais relevantes, o seu foco e os seus limites, pois nunca será possível estudar todos os aspetos do fenómeno. Esta etapa é crucial para atingir os objetivos do estudo e chegar à sua compreensão.

"La investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo". (Serrano, 2008, p. 1). Através desta autora, vemos que é possível observar e analisar mais de perto estes objetos de estudo uma vez que teremos a oportunidade de realizar uma observação participante, ajudando-nos a perceber melhor a realidade, havendo também maior possibilidade de a conseguir modificar.

Esta **observação participante** é realizada em contacto direto, entre o investigador e os atores, nos seus contextos sociais, sendo o próprio investigador o instrumento de pesquisa. Bogdan e Taylor (1975) definiram observação participante como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre

investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. (Correia, 2009, p. 31).

A principal vantagem de utilizar esta abordagem é a possibilidade de perceber os comportamentos das crianças no contexto escolar, no decurso do nosso estágio, nomeadamente, ao nível da forma como é vivida a transição e adaptação ao 1º CEB.

No sentido de se obter informações suplementares à observação das crianças, informações que nos ajudem a melhor compreender as crianças, os seus contextos e as suas características pessoais, elaborámos um **questionário** a ser respondido pelos encarregados de educação. Considerámos que o conhecimento trazido pelas respostas aos questionários, ao permitir conhecer melhor as características do público-alvo, também tornaria possível adaptar e melhorar as estratégias de trabalho junto das crianças. (No anexo I encontra-se o questionário utilizado.)

No apoio à observação das crianças em estudo, utilizámos o **sistema de acompanhamento das crianças** (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), contextualizado à realidade do 1º CEB, adotando como variáveis em análise a implicação e bem-estar emocional, bem como a autoestima das crianças.

O SAC permite ao educador/professor refletir e perceber as características e oportunidades que oferece às crianças, envolvendo momentos de observação e reflexão e permitindo otimizar a intervenção. Oferece um conjunto de fichas para apoio ao acompanhamento e processo de melhoria das práticas, fichas estas direcionadas ao contexto e ao grupo de crianças em geral, bem como, direcionadas a crianças individuais que, por alguma razão, interpelam o educador/professor na sua ação pedagógica.

Numa primeira fase, efetua-se uma avaliação da situação atual do grupo, considerando os níveis de bem-estar e implicação, considerando cada criança individualmente. Nesta etapa identifica-se as potencialidades, particularidades, dificuldades ou problemas de cada criança, podendo necessitar ou não de intervenção individualizada.

Laevers define bem-estar emocional como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa

está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia”. (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

No que diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional, podemos ver os seguintes aspetos:

- Abertura e recetividade, quando a criança está disponível para interagir e explorar o seu contexto, não evitando os adultos ou outras crianças;
- Flexibilidade perante situações novas ou diferentes, adaptando-se rapidamente e desfrutando das novas oportunidades;
- Autoconfiança e autoestima, para enfrentar os novos desafios;
- Assertividade, quando a criança adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e aceite pelo aquilo que é;
- Vitalidade visível na expressão facial e postura da criança, sendo notória a sua energia;
- Tranquilidade, associada a um estado de calma e relaxamento depois de uma atividade mais intensa;
- Alegria retirada daquilo que se encontra a fazer e a experienciar de forma correta;
- Ligação consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos, expressando-os de forma adequada. A criança sente-se bem consigo mesma e com o mundo.

Relativamente à implicação, o segundo indicador de qualidade, Laevers define-a como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (Portugal & Laevers, 2010, p.25).

Como indicadores de implicação, os autores indicam:

- Concentração, como capacidade de se focalizar na atividade que a criança realiza;
- Energia, entusiasmo e esforço investidos na realização de cada atividade;

- Complexidade e criatividade, quando a criança dá o seu melhor aquando de uma atividade mais exigente, estando nos limites das suas capacidades, dando ainda um toque pessoal, com a introdução de novos elementos;
- Expressão facial e postura, enquanto indicadores não verbais de implicação e de extrema importância;
- Persistência, demonstrada pelo tempo de concentração em determinada tarefa;
- Precisão demonstrada pelo cuidado especial que a criança aplica ao seu trabalho, sendo meticolosas e atentas a todos os pormenores;
- Tempo de reação evidenciado pela rapidez de reação face a estímulos interessantes, demonstrando grande motivação para “passar à ação”;
- Expressão verbal, através de comentários e apreciações sobre o que estão a realizar ou algo já realizado;
- Satisfação, associada ao prazer retirado de cada trabalho.

A observação destas variáveis permite caracterizar, globalmente, a turma e, em particular, identificar algumas crianças que poderão não estar a usufruir plenamente da oferta educativa atendendo aos seus níveis de implicação e/ou de bem-estar pouco elevados. Implicação e bem-estar são avaliados em diferentes níveis, entre o nível 1 e o 5, traduzindo-se por muito baixo, baixo, médio/ neutro, alto e muito alto, respetivamente. As crianças assinaladas com os níveis 1 ou 2, são as que suscitam maior preocupação em termos de bem-estar e implicação; nos níveis médios (nível 3), são crianças que também necessitam de um acréscimo de atenção, uma vez que realizam as atividades sem grande envolvimento da sua parte; os níveis mais elevados (4 e 5) assinalam as crianças que usufruem bem do contexto e de todas as ofertas, não suscitando, de momento, qualquer preocupação.

Para além da análise dos níveis de implicação e de bem-estar, no nosso estudo focalizamo-nos na análise da autoestima, de acordo com o proposto no SAC. O SAC faz referência à autoestima como sendo uma área indispensável para o bem-estar emocional. “Esta condição expressa-se de várias formas: bem-estar, autoconfiança,

serenidade interior e vitalidade, capacidade de lidar com experiências difíceis (resiliência) e evidência de comportamento assertivo.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 44). Estes autores consideram uma criança com elevado nível de autoestima positiva, uma criança que tenha capacidades de atuar em diversas situações, sentindo-se confortável e evidenciando paz interior, conseguindo retirar prazer das mesmas situações e da sua companhia. É ainda uma criança que conhece bem as suas emoções e sabe lidar com elas, transmitindo-as de forma adequada. Geralmente, sente-se bem consigo própria e desenvolve uma identidade positiva.

Pelo contrário, vemos que uma criança com baixos níveis de autoestima aparenta insegurança em diversas situações, tendo dificuldades em manifestar adequadamente o seu gosto e desconforto, não permitindo experienciar novas situações, nem correr riscos. Estas crianças sentem uma maior necessidade de confirmação, sentindo-se mais seguras quando têm algum controlo sobre a situação, uma vez que não confiam nas suas capacidades. Normalmente evidenciam dificuldade em expressar as suas opiniões e a aceitar as correções. Tendem a reagir negativamente ao insucesso e, por vezes, agredem ou incomodam os colegas. Torna-se por isso indispensável contrariar este processo, através de práticas positivas, apoiando a criança e a prestar-lhe atenção positivamente, valorizando o reforço positivo, por exemplo, de forma a tentar obter resultados rapidamente.

Um baixo nível de autoestima pode indicar que as necessidades da criança podem não estar a ser satisfeitas. É inevitável a criança experienciar frustrações mas, a vivência contínua pode originar situações de mal-estar emocional, causando problemas psicológicos. Nestes casos, a criança pode demonstrar comportamentos ansiosos, agressivos, de fuga ou evitamento ou, mesmo, estagnar desenvolvimentalmente. (Portugal & Laevers, 2010, p.119). É, por isso, importante que os educadores e professores sejam capazes de identificar e diagnosticar quais os casos de risco, para os poderem considerar na organização da sua prática, no sentido de combater processos negativos e, por outro lado, promover uma autoestima positiva em todas as crianças.

6. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO E DA TURMA

Este projeto foi desenvolvido num colégio privado, junto de uma turma do 1º ano de escolaridade, composta por 25 crianças. O Colégio fica situado numa freguesia semirrural e pouco movimentada, em que a sua população trabalha, maioritariamente, fora da freguesia.

As crianças da turma pertencem, maioritariamente, a um nível socioeconómico médio-alto, os pais possuindo elevadas habilitações académicas e exercendo profissões diversificadas. Na maior parte das famílias, os pais são casados e moram com as suas crianças, existindo apenas dois casos de famílias monoparentais.

Sobretudo os aspetos relacionados com as elevadas habilitações e nível socioeconómico, poderão facilitar o processo de entrada na escolaridade obrigatória das crianças, uma vez que têm modelos e motivações que funcionam como referências, percebendo-se também um melhor acompanhamento e envolvimento por parte das famílias na vida da escola. Por outro lado, importa não esquecer que elevadas expectativas parentais podem induzir mais pressão e ansiedade nas crianças, podendo resultar em mal-estar.

Pela observação e interação com este grupo, verificamos tratar-se de um grupo bastante participativo, que aprende com muita facilidade, onde os alunos estão dispostos a ajudar aqueles colegas que parecem ter mais dificuldades, existindo por isso um ambiente de respeito, compreensão e entreajuda. No geral, as crianças sentem-se à vontade, confiantes e com energia, estabelecendo relações positivas entre si e com os adultos. Facilmente conseguimos perceber que existe um sentimento de pertença, uma vez que todos os alunos parecem sentir-se ouvidos e compreendidos, sentindo-se felizes neste contexto.

A avaliação do grupo em geral, atendendo aos **níveis de implicação e de bem-estar** das crianças da turma, com o auxílio da ficha 1g do SAC (Portugal & Laevers, 2010), mostra que a grande maioria das crianças foram assinaladas nos níveis médios e elevados em termos de implicação e bem-estar emocional. No entanto, algumas crianças demonstravam dificuldades em tomar decisões por iniciativa própria, não participando voluntariamente no decorrer das aulas, ficando

tensas quando lhes era dirigida qualquer pergunta. Detetámos três crianças com problemas de concentração e dificuldades na execução de algumas tarefas. Outra preocupação prendeu-se com o facto de algumas crianças demonstrarem pouca autonomia, necessitando constantemente da aprovação e orientação por parte dos adultos.

Na tabela que se segue apresentam-se os níveis de implicação e de bem estar observados no início do ano letivo:

Quadro 2: ficha 1g do SAC

1ª fase: Avaliação geral do grupo- outubro de 2013

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação					
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?
1. C1				x						X		
2. C2				x					X			
3. C3				X						X		
4. C4				X					X			
5. C5				X					X			
6. C6				X					X	X		
7. C7				X					X	X		
8. C8				X					X			
9. C9				X					X			
10. Telmo				X						X		
11. Ana			X						X			
12. C12				X					X			
13. C13			X						X			
14. C14				X						X		
15. C15				X						X		
16. C16				X					X			
17. C17			X					X				
18. C18			X						X			
19. C19				X						X		
20. C20			X						X			
21. C21			X					X				
22. C22			X					X				
23. C23				X					X			
24. C24				X					X			

No que toca à **autoestima**, o grupo, em geral, aparentou ser bastante confiante nas suas capacidades, aprendendo com facilidade, não evidenciando sinais de desinteresse escolar. Na sua maioria, as crianças da turma estão sempre dispostas a novas descobertas e abertas a novos desafios, mostrando o seu espírito crítico nas diversas situações. Para além disso, são crianças que fazem facilmente amizades, fazendo com que seja um grupo unido e apreciado por todos.

Uma menina (Ana) aparentava insegurança e elevada timidez, ruborizando intensamente na face, principalmente aquando da aproximação e contacto com os adultos. Para além disso, notámos que era uma criança muito pouco demonstrativa dos seus sentimentos, parecendo apresentar uma atitude “apática” ou desinteressada face ao que a rodeava.

Num extremo comportamental oposto, tínhamos um menino (Telmo) que sempre mostrou comportamentos e atitudes positivas no espaço escolar.

Olhar com uma maior atenção e profundidade estes dois casos, Ana e Telmo (nomes fictícios) com vista a perceber que fatores se associam a uma fácil/difícil adaptação escolar, lida em termos de implicação, bem-estar emocional e autoestima, foi o passo seguinte.

As restantes crianças da turma que nos suscitavam alguma preocupação (assinaladas a amarelo) foram acompanhadas de forma mais atenta e próxima pela nossa colega de estágio.

7. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM ESTUDO

7.1 ANA

Dados familiares

A família da Ana, contrariamente à da maioria das crianças da turma parece ser bastante humilde. Ambos os pais apresentam o 6º ano de escolaridade como habilitações académicas, trabalhando os dois na agricultura. A Ana tem também um irmão com 3 anos que frequenta o Pré-escolar. É uma família que se preocupa com o bem-estar dos filhos, esforçando-se para satisfazer todas as suas necessidades. A mãe afirma que os irmãos têm uma relação “muito boa”.

Analisando o questionário entregue à família, a Ana é considerada como sendo uma criança tímida e com dificuldades em fazer novas amizades, não demonstrando muita confiança em si própria, nem aceitando bem as críticas, sendo também uma criança “medrosa e insegura”, ficando “ansiosa face a novas experiências”. Estes aspetos foram, efetivamente, visíveis ao longo do nosso período de estágio.

Acerca da adaptação a esta nova fase o encarregado de educação da criança afirma que “ela diz que está a ser boa” e ainda que “ela diz que gosta de tudo”. Refere ainda que a criança não mostra quaisquer sinais de má disposição quando vai para a escola, algo que se verifica apenas quando está, efetivamente, doente.

A mãe diz que a Ana “é uma criança com tendência para fazer birras”, embora isso não se verifique na escola. Na escola, a Ana parece ser uma criança muito tranquila e, mesmo quando era alvo de alguma crítica ou repreensão, não se percebia qualquer comportamento de oposição ou de birra por parte da criança. Era uma criança com algumas dificuldades mas que se esforçava claramente para as ultrapassar.

Estas observações levam-nos a crer que o comportamento em casa, no seio familiar, onde se sente ouvida e segura, não será idêntico ao seu comportamento na instituição. Nesta etapa inicial do ano letivo, as figuras de referência na escola ainda estarão a ser conhecidas, demonstrando a criança, talvez, pouco à vontade para se mostrar verdadeiramente tal como é.

De acordo com Galimard, (1962, p. 37), “muitas crianças em idade escolar têm como que duas caras. Como que quisesse conservar um refúgio, um porto de infantilismo nesse lar onde há pouco lhe bastava deixar-se viver e gozar das alegrias da irresponsabilidade da primeira infância.”

Relações estabelecidas com colegas e adultos na escola

A Ana demonstra relacionamentos positivos e assertivos. A relação com os seus colegas é positiva e calma. A criança brinca e mostra-se interessada em todos os colegas, sendo visíveis momentos de grande prazer e vitalidade.

Quanto à relação com os adultos, esta é calma, parecendo haver algum receio e timidez quando existe alguma pergunta ou conversa. No início, esta criança parecia evitar-nos, possivelmente por ainda não nos conhecer nem existir confiança. A relação estabelecida connosco foi sendo fortalecida, ao longo das intervenções. Mais tarde esta criança tornou-se capaz de tomar a iniciativa de querer conversar connosco sobre qualquer assunto que lhe despertasse a sua curiosidade, ou aproximar-se para receber uma atenção mais individualizada ou um carinho da nossa parte.

Impressão geral da criança na escola

A Ana é uma criança bastante calma, tímida e que aparenta alguma insegurança, principalmente quando é questionada diretamente. Quando está no seu lugar, interage com os colegas do lado, mas, quando lhe é dirigida alguma questão ou é chamada ao quadro parece que acontece algum bloqueio. Talvez isto aconteça pelo medo de errar, sendo necessário afirmar constantemente que “não há respostas erradas”, que “estamos ali todos juntos para aprender” e que ela “é capaz”. Mesmo quando alguma questão se prende com as suas preferências, ela parece hesitar e, tem tendência a repetir aquilo que os colegas afirmam, parecendo ter medo de dizer algo que não seja o desejável.

Em termos gerais, a Ana não demonstra comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas. No

entanto, observámos uma certa apatia na aula, que suscitou alguma preocupação e questionamento. Porquê aquele desinteresse? O que significará? Efetivamente, a Ana parece ter uma atitude apática ou desinteressada face aquilo que a rodeia, não evidenciando curiosidade em explorar os diversos temas. Normalmente, executa aquilo que lhe pedem sem questionar mas, muitas vezes, parece que as tarefas não lhe interessam verdadeiramente, executando as tarefas com a mesma expressão facial, parecendo uma ação “mecânica”.

Algumas vezes sentimos que lhe falta vitalidade e alegria em certas situações, nomeadamente, em situações de diálogo entre a turma e na realização de fichas de trabalho. Notámos também algum desconforto quando entra algum desconhecido na sala de aula, como aconteceu com a nossa presença nos primeiros dias de estágio. Em muitos momentos, o nível de bem-estar da criança parece ser neutro, não evidenciando sinais claros de desconforto nem de prazer.

A Ana implica-se razoavelmente nas diversas atividades mas, por vezes, tem tendência a copiar pelos colegas do lado. Isto acontece quando pensa que não sabe e não consegue fazer determinada tarefa. Além disso, não costuma solicitar ajuda da professora, talvez por ter receio de mostrar que está com dificuldades.

Por outro lado, parece ser uma criança que compreende os sentimentos e ideias dos outros colegas. Mas, raramente, deixa transparecer ou fala dos seus sentimentos, controlando-os e exibindo-os de forma muito reservada. Apenas, quando está particularmente triste, transparece o que sente, chorando.

Esta criança sente-se mais atraída por atividades lúdicas e tarefas que requerem alguma destreza, como o pintar, recortar, colar, mostrando precisão na execução destes movimentos. Gosta de participar em atividades que envolvem movimentações, parecendo feliz neste tipo de atividades.

Ainda que esta criança pareça fazer o possível para que não reparemos nela, o resultado é totalmente contrário - “As suas hesitações, a sua preocupação -ostensiva!- de permanecer despercebida, os rubores que invadem a sua face, o suor das mãos quando nos cumprimenta, tudo a faz notar ao observador”. Parece ser importante conseguir restaurar a confiança da criança, “que lhe permita constituir-se, pouco a pouco, como pessoa independente; sucessos concretos são-lhe indispensáveis neste esforço de restauração da imagem de si própria”, evitando “fazer tomar as suas

dificuldades e fazer recair a atenção sobre ela, pois é o receio do olhar do outro uma das causas desta timidez.” (Besse & Ferrero, 1986, p. 95).

7.2 TELMO

Dados familiares

A família do Telmo parece não ter dificuldades financeiras. A mãe é psicóloga no colégio e o pai é médico num hospital distrital. O Telmo tem ainda duas irmãs mais novas: uma bebé e outra a frequentar o pré-escolar da mesma instituição. Parece tratar-se de uma família que se preocupa bastante com o bem-estar dos seus filhos, tentando conciliar o tempo livre da melhor forma para os atender. Normalmente, é possível ver a chegada destas crianças ao contexto, percebendo-se uma boa relação entre todos. O Telmo tem um sentimento protetor para com a irmã que frequenta o pré-escolar. A mãe afirma que a relação entre irmãos é “bastante boa”.

A mãe afirma que é uma criança que faz facilmente novas amizades e se sente aceite no seu grupo, estando a adaptar-se bem à nova realidade da escola. Afirma que o filho “está muito motivado para a aprendizagem”, evidenciando ainda um comportamento fácil e exemplar, sendo considerada uma criança “dócil e inteligente, que compreende e aceita facilmente as regras”. Por outro lado, a mãe afirma que é uma criança que “não aceita bem as críticas”, “com tendência a desmotivar rapidamente”, sendo “uma criança que fica ansiosa face a novas experiências” e também “insegura e medrosa”.

Não é esta a nossa perceção, uma vez que, na escola, a criança parece aceitar bem as críticas e esforça-se para superar as suas dificuldades e conseguir realizar um bom trabalho, sem mostrar desmotivação, nem cansaço. Para além disto, a criança parece evidenciar confiança e à vontade face a novos desafios e a novas relações de proximidade.

Através desta análise, parece-nos que esta criança pode encontrar em sua casa, junto da família um lugar seguro onde não tem de provar nada a ninguém, sabendo que é aceite, incondicionalmente. É em casa que a criança sente-se amada e segura, aí

podendo mostrar os seus verdadeiros medos e falhas, sendo compreendida e aceite. Na escola, este menino parece conseguir mobilizar um conjunto de competências e de atitudes adequadas que o ajudam a experienciar sem qualquer dificuldade os desafios que a escola levanta.

Relações estabelecidas com colegas e adultos na escola

A relação com os colegas é também bastante positiva. O Telmo interessa-se por todos os colegas, brincando e ajudando quando estes necessitam. Todos parecem gostar bastante do Telmo, afirmando constantemente que “é bom amigo” e “ajuda sempre”. A relação com os adultos é bastante tranquila, transmitindo confiança e à vontade para partilhar qualquer assunto que seja do seu interesse, ou até mesmo qualquer problema que lhe possa causar desconforto. A relação estabelecida connosco foi ficando fortalecida ao longo das nossas intervenções. Inicialmente esta criança apenas conversava acerca de algum assunto relacionado com as aulas mas, com o passar do tempo, começou a sentir que poderia confiar em nós para abordar qualquer assunto, passando a estabelecer uma relação mais próxima.

Impressão geral da criança na escola

O Telmo é sempre muito participativo, interessa-se por saber sempre mais acerca dos assuntos que estão a ser abordados, evidenciando um bom desenvolvimento. No início do primeiro período letivo ele já era capaz de fazer cálculos mentais com relativa facilidade, reconhecer diversas letras e juntá-las para formar palavras. Para além disso, ele mostra-se bastante disponível para ajudar quem necessita e parece ser uma criança bastante “gostada” pelos outros colegas.

Ao nível do seu bem-estar, esta criança mostra-se completamente confortável em todos os momentos e atividades. Demonstra confiança, vitalidade, alegria e tranquilidade. Conversa com os colegas e com os adultos tranquilamente, sorrindo e mostrando-se à vontade com este tipo de contacto. É uma criança que aparenta estar bem consigo própria, conseguindo estabelecer relações positivas com outras pessoas, colegas, professores e auxiliares.

É uma criança que não se deixa abater perante qualquer situação de maior dificuldade e tem capacidade para repensar quais as estratégias e esforços necessários para conseguir ultrapassar os obstáculos. A criança evidencia, com muita frequência, elevada implicação nas atividades, aderindo às tarefas completamente motivado, fazendo com que a atividade flua tranquilamente. É visível a elevada concentração, energia, persistência e criatividade desta criança. Os estímulos externos, mesmo que atraentes, não conseguem distrair totalmente este aluno. Quando se distrai, por momentos, com algum colega, regressa à sua atividade e mantém o interesse na mesma.

O Telmo evidencia um elevado nível de autoestima, uma vez que se sente confortável e adapta-se a novas e variadas situações. Ele mostra-se bem consigo próprio, mostrando vitalidade e retirando prazer das diversas atividades, assim como da companhia dos outros. No dia-a-dia, esta criança consegue transmitir de forma clara as suas opiniões e respeitar as ideias e sentimentos dos outros. Ele demonstra confiança suficiente para experimentar novas atividades e desafios. Por exemplo, é quase sempre dos primeiros alunos a terminar as tarefas propostas, pedindo outras, aceitando sempre todos os desafios, mostrando-se determinado em realizar com sucesso. Mostra-se também orgulhoso por todas as suas conquistas.

É uma criança responsável, na medida em que, compreende as consequências dos seus comportamentos e dos seus colegas, agindo com assertividade, tentando controlar qualquer conflito e pedindo ajuda quando sente necessidade.

Quanto à competência social, esta criança é capaz de compreender os sentimentos, intenções e pensamentos de outras pessoas, assim como os próprios. Tem a capacidade de se colocar no lugar de outro colega e perceber os seus sentimentos e necessidades, tentando agir em conformidade para que consiga ajudar a resolver estes conflitos. É uma criança bastante disponível que tenta iniciar as interações e contacto com outros colegas, observando e percebendo alguns dos seus interesses. Também é capaz de identificar e lidar com os seus sentimentos, expressando-os corretamente e utilizando os recursos necessários para ultrapassar algum problema que o afeta em determinado momento.

8. A INTERVENÇÃO

8.1 INTERVENÇÃO GERAL JUNTO DA TURMA

Segundo Fernandes e Moniz (2000, p. 19), as tarefas escolares deveriam ser pensadas, organizadas e desenvolvidas de acordo com o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, de autoestima e de autocontrole das crianças. Para que isto pudesse ser concretizado deveriam ser privilegiados a promoção da autonomia, cooperação entre pares e independência de cada criança, sendo necessária a estimulação diária. Como tal, foi uma preocupação constante a satisfação das necessidades do grupo, atendendo aos seus interesses. Durante este período privilegiamos a tomada de iniciativa, dando, por vezes, a oportunidade de escolha de diversas atividades. Com esta atitude tentamos permitir à criança a manifestação das suas tendências afetivas e da sua criatividade pessoal.

Para além disso, e porque a atenção à promoção do bem-estar e autoestima das crianças é algo que faz parte das preocupações diárias de um professor, houve sempre o cuidado de assegurar feedback e reforço positivo, momentos de afeto, comunicação e compreensão das dificuldades das crianças, valorização de cada criança como ser único e especial, junto de todas as crianças da turma. A atenção ao clima de grupo e à experiência de cada criança, atendendo ao seu bem-estar e implicação esteve sempre presente. Existiu também a preocupação de respeitar a individualidade de cada criança, dando-lhes a oportunidade de serem elas próprias, respeitando e aceitando cada criança evitando juízos de valor ou rotulação de crianças, como por exemplo “é nervosa” ou “é preguiçosa”.

Considerando o adulto como um modelo ou referência para as crianças, houve sempre a preocupação de transmitir confiança nas capacidades das crianças, dando atenção, por exemplo, ao tom em que eram transmitidas as regras, tentando ser “caloroso, compreensivo e conciliador.” (Carré et. al, 1997, p. 21).

8.2 INTERVENÇÃO JUNTO DA ANA

Para além das atitudes comuns a toda a turma, junto da Ana, por se tratar de uma criança mais preocupante, a nossa intervenção envolveu uma proximidade mais significativa. Registamos as seguintes situações:

Ainda no período de observações, dia 2 de outubro, aquando da realização de uma ficha de trabalho de português, onde era necessário a repetição da frase “o mocho vai à escola”, reparei que a Ana estava com dificuldades em escrever “mocho”, especificamente o “ch”. Face a isto, dirigi-me a esta criança e tentei ajudar. Ainda que esta não tivesse pedido ajuda diretamente, olhava-me com um ar preocupado e, mesmo depois de ajudada, o mesmo erro era repetido, a criança transparecendo, claramente, ansiedade. Calmamente, tentei ajudar, mais uma vez transmitindo confiança no seu trabalho, afirmando “tu és capaz Ana, tem calma. Não tenhas medo de errar, muitos de nós antes de fazermos bem, erramos!”. Esta atenção e respeito em relação à sua dificuldade pareceu ter um efeito significativo no comportamento da criança, que passou a evidenciar mais serenidade e confiança no seu trabalho. Por fim, conseguiu terminar o exercício, aparecendo um sorriso triunfante!

No dia 9 de outubro, a Ana estava novamente com dificuldades. Desta vez na escrita da letra “v”, dizendo constantemente “não consigo, é muito difícil” e mostrava muita ansiedade e receio em relação à tarefa. Ajudei-a na escrita da palavra e, de seguida, incentivei-a à realização autónoma do seu trabalho. De facto, a Ana conseguiu escrever “vai” quase perfeitamente. E, finalmente, surgiu o sorriso de satisfação e de conciliação com a tarefa.

Através deste tipo de interações, pudemos concluir que esta criança precisava de uma atenção mais individualizada e de sentir que as suas dificuldades eram normais naquela fase, estando ao seu alcance o conseguir ultrapassá-las. Com algum apoio (que ia sendo cada vez menor) a criança foi evidenciando, pouco a pouco maior envolvimento nas tarefas e maior cuidado na realização dos seus trabalhos.

Embora estas ajudas e estímulos não tivessem um efeito imediato, pareceram importantes para a criança no sentido em que esta se sentiu mais acompanhada, valorizada e compreendida.

No dia 30 de outubro, a Ana sentiu inúmeras dificuldades no processo de formação e escrita de novas frases, não conseguindo perceber este processo. Nesse momento, a Ana chorou e afirmou ter dores de ouvido, procurando fugir da tarefa e esconder o verdadeiro motivo do seu choro e frustração (o medo de falhar e de não ser capaz), procurando que os colegas não percebessem que estava com dificuldades.

Tentei acalmar a criança, respeitando a sua “dor de ouvido” e manifestando compreensão em relação a todos os seus receios. De seguida, já mais calma, regressámos à tarefa em curso, auxiliando-a durante todo o processo. Por fim, conseguiu formar a sua primeira frase e mostrou-se orgulhosa.

O dia 18 de novembro foi um dia em que a Ana evidenciou muitas dificuldades em várias áreas. No entanto, a criança não pedia ajuda (para não mostrar a sua dificuldade). No entanto, aceitava-a quando nos aproximávamos e disponibilizávamos para ajudar, parecendo ficar aliviada por termos percebido a situação em que se encontrava. Porém, era necessário evitar a superproteção da criança, dando espaço para que a mesma pudesse ter a iniciativa de recorrer ao adulto, evidenciando aceitar a dificuldade, em vez de a esconder, e procurando lidar com ela, solicitando apoio ao adulto.

E, efetivamente, a certa altura a Ana começa a pedir ajuda. É um facto que, provavelmente, isto aconteceu porque os seus colegas tinham saído para o intervalo... Independentemente disso, percebemos que o estímulo e reforço positivo a ajuda a serenar e a ficar mais disponível para a interação e para a aprendizagem.

Se situações destas eram recorrentes no caso da Ana, o Telmo, por sua vez, não demonstrava qualquer problema nas atividades, participando na aula, tranquilamente, a sua escrita fluindo facilmente. A criança terminava rapidamente as tarefas, ficando, igualmente, orgulhosa dos seus feitos.

8.3 INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS DIRIGIDAS A TODAS AS CRIANÇAS

Como complemento à atitude continuada de atenção ao bem-estar e autoestima da(s) criança(s), em particular da Ana, nas últimas semanas de estágio, no momento das intervenções semanais, propusemos algumas atividades que, de uma forma intencional, trabalhassem assuntos relacionados com a autoestima. O espaço letivo que nos pareceu mais adequado para a realização das mesmas foi o tempo dedicado ao Apoio ao Estudo. Estes momentos foram importantes, sobretudo porque, no fim do dia, as crianças evidenciavam cansaço na realização de atividades letivas (trabalhos escolares) e, com as atividades propostas, as crianças puderam experienciar alguns momentos de ludicidade e de relaxamento. Embora estas atividades fossem destinadas ao grande grupo, era nossa intenção dar especial atenção às crianças em estudo, sobretudo à Ana.

Partimos da ideia que as estratégias de intervenção para trabalhar a autoestima e promover o bem-estar, para além do foco na atenção ao reforço positivo e qualidade das relações, deveriam envolver a criação de momentos de diálogo,

promovendo a partilha e cooperação, trabalho em torno de emoções e a valorização das opiniões da criança.

1ª Atividade: 11 de novembro

Nesta primeira atividade, era nosso objetivo a valorização da individualidade de cada criança, pretendendo-se que as crianças conseguissem obter uma imagem clara e positiva das suas qualidades. Assim como mobilizar a atitude de escuta e de respeito pelas opiniões dos colegas.

Esta atividade realizou-se com uma parte da turma, uma vez que a outra parte ainda se encontrava a terminar as tarefas da aula anterior. As crianças sentaram-se em círculo e pedimos uma voluntária para se sentar no meio. De seguida, pedimos aos seus colegas que expressassem alguma qualidade ou comportamento positivo que tivessem observado daquela criança. A primeira criança a voluntariar-se foi o Telmo sentindo-se à vontade e orgulhoso do que os seus colegas iam dizendo. Os colegas afirmaram que o Telmo era “bonito; muito muito muito bom amigo; melhor dos melhores amigos; faz bem todos os trabalhos; é muito divertido; é *fixe*; muito fofo”

Por outro lado, quando chegou a oportunidade de ser a Ana a ir para o centro, esta recusou e, imediatamente, ficou muito corada e envergonhada. No entanto, aquando da oportunidade para comentar o seu colega, esta criança não hesitou e participou positivamente. Encarámos isto como uma possível forma de evitar ser o centro das atenções e alvo de apreciações e, um provável receio e dificuldade em lidar com a incerteza em relação ao que os colegas pudessem dizer.

Analisando esta primeira atividade percebemos que deveríamos repensar as estratégias a utilizar aquando destas sessões, uma vez que notámos, nas crianças mais tímidas, e na Ana, em particular, o pouco à vontade em se expor, evidenciando pouca confiança em si mesmas e alguma dificuldade em lidar com a opinião dos outros. Sabemos que para trabalhar em torno destas áreas comportamentais teremos de resguardar a criança e compreender as suas dificuldades, apoiando-a e

respeitando-a, procurando criar uma relação segura, de maior proximidade com a criança.

No geral, todas as crianças apreciaram esta sessão, sentindo-se queridas e gostadas pelos colegas. No fim, as crianças estavam felizes, serenas e mais confiantes para enfrentar os restantes desafios deste dia. Assim, o nosso balanço em relação à atividade não deixa de ser positivo embora tenhamos concluído que com crianças menos confiantes nelas próprias a nossa abordagem terá de ser diferente, mais securizante e envolvendo menos exposição.

2ª Atividade: 25 de novembro

Como forma de as crianças perceberem que todos são únicos e especiais, pensámos criar uma atividade em que cada criança pudesse falar de algumas qualidades e feitos de outro colega, não sendo permitido falar de qualquer comportamento que não tivesse sido positivo. Para isto, tínhamos um saco opaco com os nomes de cada criança. O nome que fosse extraído do saco ia sendo comentado.

Em relação à Ana disseram que era “gira e amiga de todos”, enquanto pelo Telmo disseram que “faz bem os trabalhos e ajuda os amigos”. Foi um momento de partilha, que permitiu falar dos colegas e ouvir o que estes tinham a dizer sobre cada um. Durante a atividade, sentimos que as crianças estavam interessadas e atentas ao que ia sendo dito, gostando de ser valorizadas pelos seus colegas.



Figura 1: Grupo de crianças aquando da realização da atividade.



Figura 2: Ana a retirar o nome do colega que iria comentar.

Já na sala de aula, cada criança teve a oportunidade de desenhar o seu autorretrato, evidenciando algumas das suas características e qualidades. À medida que iam terminando, tiveram oportunidade de falar acerca do mesmo. Neste aspeto, o Telmo considerou-se “bonito, do Benfica, ajudo todos os amigos e gosto de vir à escola”. Por sua vez, a Ana afirmou ser “gira, fofinha, querida e amiga de todos”. O comentário da Ana surpreendeu-nos positivamente, uma vez que esta criança, em atividades anteriores, sempre tinha evitado falar de si própria, ficando muito envergonhada. Julgamos que este comportamento poderá evidenciar que, pouco a pouco, a Ana ia ganhando mais autoconfiança, sentindo-se mais à vontade em situações de exposição pública, entre os colegas.



Figura 3: Autorretrato do Telmo.



Figura 4: Autorretrato da Ana.

Atendendo aos objetivos pretendidos para esta atividade, podemos considerar os seus resultados positivos. As crianças, e a Ana, em particular, revelaram capacidade em se expressar, em identificar qualidades dos colegas e capacidade em escutar todos os seus colegas, aceitando as diferentes opiniões. Apesar de nesta atividade inicial ainda termos recorrido à exposição da criança, esta teve resultados positivos. Talvez possa ser explicada pelas estratégias e atenção individualizada utilizadas diariamente, fazendo com que todas as crianças se sintam mais valorizadas e capazes de confiar em si mesmas.

A tarefa de realização do autorretrato e comentário às suas características pessoais foi bastante positiva, uma vez que nos permitiu conhecer, em parte, a opinião que cada criança possui acerca de si mesma, sendo, nalguns casos (ex. Ana), surpreendente a forma como as crianças falaram acerca de si próprias. Julgamos que

o clima de atenção, de conforto e de estímulo individual que se criou foi determinante para o sucesso da atividade. As crianças evidenciaram confiança e atitudes positivas entre si.

3ª Atividade: 9 de dezembro

Ao trabalharmos com emoções ajudamos as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a conseguirem lidar com elas de forma mais positiva. Assim nesta terceira e última atividade, procurou-se que as crianças expressassem os seus sentimentos, falassem sobre formas de lidar com os mesmos, visando sempre a valorização da sua autoimagem. Esta atividade realizou-se com grande parte da turma, faltando apenas os alunos que estavam a terminar uma ficha de trabalho da aula anterior.

Começámos por criar um pequeno momento de relaxamento, uma vez que no final do dia, antes de iniciarem as atividades de enriquecimento curricular que se seguem, é importante haver um momento em que as crianças possam serenar, encontrarem-se consigo próprias e prepararem-se para o que se segue. Para além disso, tentámos criar um clima convidativo à partilha de experiências, onde todas as crianças se sentissem bem-dispostas e disponíveis para exprimirem as suas ideias e sentimentos.



Figuras 5 e 6: Momentos iniciais de relaxamento.

De seguida, mostraram-se imagens com diferentes expressões faciais: triste, feliz e preocupado, entre outras. Perante a imagem que representava tristeza, grande parte dos alunos afirmou sentir-se assim muitas vezes. A Ana levantou imediatamente o braço e afirmou que se sentia triste muitas vezes, não conseguindo explicar os motivos. Outras crianças afirmaram que se sentiam desta forma quando “ralhavam com elas”, o que levou a Ana a dizer que este também era um motivo para aquele sentimento. Na felicidade, as crianças afirmaram que sentiam felizes quando: “jogavam futebol”, “os pais lhes davam presentes”, “brincavam com os amigos” e, o Telmo afirmou que se sentia feliz quando “consegua fazer as coisas bem”. No que toca à preocupação, afirmaram que se preocupavam “com os trabalhos de casa”, “quando os amigos precisavam de ajuda” e, desta vez o Telmo afirmou “ontem fiquei mesmo muito preocupado porque o brinco da minha irmã entrou na orelha e ela teve que ir ao hospital”. Claramente a criança mostrou grande maturidade e competência para conseguir expressar corretamente os seus sentimentos.

Neste momento de partilha, tentámos transparecer empatia e compreensão em relação às vivências das crianças, fazendo-as sentirem-se acompanhadas nos seus sentimentos e percebendo o quão normal é termos medos, preocupações, etc. Ainda, procurámos explorar formas de se lidar com os sentimentos de cariz mais negativo (tristeza, preocupação, medos...).

Nesta última sessão privilegiamos o silêncio, criando momentos de acalmia e relaxamento. Nos primeiros momentos, algumas crianças estavam demasiado agitadas tendo sido importante, por exemplo, oferecer contato corporal caloroso, abraçando e aconchegando durante o momento de relaxamento. Terminado este momento foi visível o estado de espírito positivo do grupo, reinando a tranquilidade e alegria.

Os momentos de partilha decorreram com tranquilidade. As crianças estavam entusiasmadas e gostaram de partilhar as suas experiências, respeitando os seus colegas e as regras de uma conversa em grupo.

A Ana retraiu-se, novamente. Percebemos que seria importante continuar a atender aos sentimentos e valorizar a criança, no sentido de a ajudar a lidar melhor consigo própria e a ser mais genuína na forma como vive as diversas situações.

Percebemos, também a importância de aceitar a privacidade desta criança, uma vez que esta pode, simplesmente, não querer expor algumas das suas emoções, algo que não pode deixar de ser respeitado.

Mais uma vez, o balanço geral da atividade foi positivo, no sentido em que a maior parte das crianças pareceu desfrutar bem da situação, evidenciando bem-estar e implicação elevados.

9. AVALIAÇÃO E CONCLUSÃO FINAL

“Educação é, e será, o processo de ajudar o ser humano a obter o seu crescimento, o seu desenvolvimento, a sua maturidade, a sua formação de ser humano, o melhor funcionamento, a maior capacidade de enfrentar a vida, de se situar nas incertezas e de se auto-direccionar, permanentemente, para a realização e a liberdade com responsabilidade e assunção dos seus deveres e direitos.” (Fernandes e Moniz, 2000, p. 23)

Os objetivos principais do nosso projeto foram (1) compreender o processo de integração no 1º CEB das crianças de uma turma, em particular, caracterizando este processo ao nível de duas crianças com experiências distintas, (2) promover a autoestima das crianças e (3) apoiar uma criança em dificuldades no seu processo de integração no 1º ano de escolaridade.

Numa primeira fase fizemos uma caracterização geral do grupo, analisando os níveis de bem-estar emocional e implicação globais, daí retirando algumas conclusões acerca do processo de integração das crianças. Procurámos, ainda obter algumas informações extra acerca das nossas questões levantadas inicialmente: será que as crianças da turma com quem vamos trabalhar vêm pela 1ª vez para o colégio? Ou já frequentavam o jardim de infância desta instituição? Como se organizou o contexto para a receção e integração destas crianças? Como foi ou é esta transição experienciada pelas crianças e pelos pais?

Ao longo deste período, através da observação e análise da turma, atendendo aos níveis de implicação e bem-estar emocional, pudemos verificar que, este processo de transição e entrada na escolaridade obrigatória não parece ter sido vivido com dificuldade ou mal-estar significativos nesta turma que tivemos a oportunidade de contactar. Este acontecimento poderá ser explicado uma vez que cerca de metade das crianças desta turma já frequentava esta instituição e, por isso, puderam também ter contacto com aquela que seria a professora titular da turma, uma vez que esta fazia visitas regulares às suas salas de pré-escolar, procurando facilitar o processo de transição. Sabemos também que algumas das crianças que frequentaram outra

instituição, tiveram contacto prévio com a nova escola, fosse porque os pais trabalham neste contexto, fosse porque outros familiares já ali estudavam.

No que diz respeito aos pais, alguns mostraram-se receosos com o facto de o seu educando estar a enfrentar uma nova realidade, ficando também ansiosos por saber o resultado destas novas aprendizagens. No entanto, pareceu-nos que conseguiram gerir estas preocupações, tentando não influenciar as suas crianças, ajudando-as a viver este processo de transição de forma tranquila e com naturalidade.

A partir da análise do grupo identificámos duas crianças, a Ana e o Telmo, cuja disparidade de comportamentos suscitou a nossa curiosidade. Procurámos, então, aprofundar, caracterizar e compreender melhor os comportamentos destas crianças no seu processo de adaptação à escola. Porque uma das crianças estudadas nos suscitava alguma preocupação e questionamento, junto dela, protagonizámos atitudes mais individualizadas de apoio e de confirmação das suas capacidades, procurando favorecer a sua autoestima.

Apresenta-se, de seguida, fruto da nossa observação e ação junto das crianças Ana e Telmo, a avaliação final realizada ao nível do seu bem-estar, implicação e autoestima. Tal avaliação permite-nos perceber processos distintos ao nível da forma como as duas crianças vivenciaram a experiência de entrada na escola.

9.1 AVALIAÇÃO DA IMPLICAÇÃO E DO BEM-ESTAR EMOCIONAL, DA ANA E DO TELMO

Na nossa avaliação final atribuímos o nível médio de **implicação** à Ana. A criança estava mais interessada e empenhada nas diversas atividades e desafios, demonstrando persistência e energia, na maior parte das situações, principalmente nas áreas do seu maior interesse. Em algumas aulas de Português, área em que a criança evidenciava mais dificuldades, ainda continuaram a ser visíveis alguns sinais de desconforto, verificando-se pouca energia e entusiasmo. No entanto, nunca foram evidentes sinais de desistência e, quando acompanhada e motivada, a criança implicava-se novamente, desejando concluir com sucesso a atividade.

No caso do Telmo, à semelhança do já assinalado no início do estágio, atribuímos o nível “Muito alto”, uma vez que esta criança fica totalmente absorvida na realização da atividade. Esta implicação é caracterizada por elevada concentração, energia e persistência. Outros estímulos podem perturbar ligeiramente a tarefa mas a criança rapidamente regressa à atividade em curso.

Atendendo aos indicadores de **bem-estar emocional** propostos pelo SAC, verificamos diferenças significativas no que diz respeito a cada criança. Salientamos alguns dos indicadores mais notórios:

- **Abertura e recetividade:** a Ana e o Telmo são crianças disponíveis para explorar e interagir. A Ana inicialmente demonstrou comportamentos evitantes em relação aos novos adultos, conseguindo aceitar e interagir positivamente ao longo do tempo. Pelo contrário, o Telmo não evidenciou quaisquer destes comportamentos em momento algum.
- **Flexibilidade:** perante novas situações, o Telmo não evidenciava nenhuma perturbação, adaptando-se e desfrutando bem de cada momento. A Ana demonstrava ficar incomodada e inquieta nos primeiros momentos, mas conseguindo-se adaptar ao longo do tempo.
- **Autoconfiança e autoestima:** o Telmo expressa-se à vontade, e enfrenta os desafios com confiança. No que diz respeito à Ana, esta criança é mais tímida, demonstrando medo de falhar quando tem algum desafio para enfrentar, mas demonstra coragem para tentar.
- **Assertividade:** estas crianças sentem-se bem e aceitam no seu grupo, mas a Ana parece evitar pedir ajuda quando necessita.
- **Vitalidade:** o Telmo demonstra bastante alegria, visíveis na sua postura e expressão facial. Quanto à Ana, por vezes, tornava-se difícil de perceber a sua alegria, mas com o passar do tempo fomos notando mais frequentemente a sua

animação e à vontade face às novas atividades. Ambas as crianças conseguem retirar prazer daquilo em que estão a fazer no momento.

- **Ligação consigo própria:** estas crianças parecem identificar e reconhecer os sentimentos e pensamentos próprios, embora a Ana pareça ter mais dificuldade em os aceitar e expressar.

Pelo apresentado, foi notória a evolução positiva da Ana. Consideramos que esta evolução foi o resultado das nossas atitudes e preocupações diárias, privilegiando o acompanhamento individualizado e reconhecimento das capacidades da criança. No entanto, ainda eram visíveis algumas situações em que a criança evidenciava desconforto e pouco interesse por algumas atividades (talvez devido ao seu grau de dificuldade). Será importante que, futuramente, os professores consigam oferecer atenção individualizada ou um contacto mais próximo, transmitindo à criança confiança, sabendo que não estará sozinha a ultrapassar os desafios.

No que diz respeito ao Telmo, esta era uma criança com elevados níveis de bem-estar emocional desde a avaliação inicial. No entanto foram também visíveis sinais de mudança positivos, situando-se no nível “Muito alto”. Esta criança irradia grande vitalidade, sentindo-se confortável nas mais diversas situações, transparecendo alegria e autoconfiança. Sentimos que, através das nossas atitudes e comportamentos de atenção individualizada, foi possível satisfazer as necessidades e atender aos seus interesses, aumentando, assim, o prazer que a criança obtém na exploração das tarefas.

9.2 AVALIAÇÃO DA AUTOESTIMA

A autoestima “expressa-se de várias formas: bem-estar, autoconfiança, serenidade interior e vitalidade, capacidade de lidar com experiências difíceis (resiliência) e evidência de comportamento assertivo.” (Portugal & Laevers, 2010, p.44). Como possíveis indicadores de autoestima os autores sugerem olhar aos seguintes aspetos:

- Existe evidência de comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?
- A criança compreende os seus próprios sentimentos e necessidades, tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?
- A criança evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?
- A criança apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?

A Ana demonstrou ser uma criança capaz de estabelecer relações positivas com os colegas, é carinhosa e preocupada com o bem-estar dos mesmos. Esta criança integrou-se positivamente no seu grupo de amigos, não gerando conflitos, sendo por vezes, o elemento apaziguador de uma situação mais intensa e desagradável. Não expressando de forma intensa comportamentos de tensão emocional, conflitos internos ou experiências dolorosas ou traumáticas, a criança não deixa de evidenciar alguma tensão perante algumas tarefas e desafios escolares.

Relativamente ao indicador que refere a compreensão dos seus próprios sentimentos e necessidades, tendo autoconfiança que lhe permita expressá-los adequadamente, esta criança evidenciava algum desconforto no que toca à expressão das suas dificuldades. Percebemos que a Ana conhece os seus limites e dificuldades, assim como é capaz de perceber os seus sentimentos e necessidades, no entanto tem dificuldades na comunicação dos mesmos. Aquando do contacto mais próximo e questionada sobre determinado assunto, a criança expõe os seus sentimentos de forma tímida mas não toma a iniciativa de abordar este tema e pedir ajuda. Isto pode acontecer devido à baixa autoconfiança que possui, tendo receio de não ser compreendida pelo adulto ou pelos colegas. Sabemos que a Ana possui dificuldades em Português, sendo visíveis alguns momentos de preocupação e aflição por estar

com problemas na tarefa mas, raramente pede apoio, esperando que o adulto a perceba e vá em seu auxílio.

Quanto à autoconfiança e sentido de valor pessoal, é talvez o indicador que mereceu maior atenção. No início deste processo, esta criança não evidenciava confiança suficiente que lhe permitisse experimentar novas situações desafiantes, explorar ou dar ideias, nem expressar-se espontaneamente no grupo, fazendo-se ouvir apenas quando questionada. Neste sentido, era necessário que a Ana experienciasse situações de sucesso, para que fosse possível ficar mais confiante e segura nas suas capacidades e, como consequência, tornar-se mais espontânea e interventiva, evitando também os comentários como “eu não consigo, isto é difícil”. À medida que a criança ia obtendo sucesso evidenciava satisfação e orgulho em si mesma, sabendo que era resultado de todo o seu sacrifício e esforço. Nas atividades de promoção de autoestima foi notória a sua elevada implicação, uma vez que era reconhecida e valorizada pelos seus colegas.

No que toca ao último indicador referente ao sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, a Ana evidenciava cuidado consigo própria e, até certo ponto, evidenciava assertividade, uma vez que tem capacidade de perceber as consequências dos seus comportamentos, assim como os dos seus colegas, agindo em conformidade, para se proteger se necessário. Se nas tarefas escolares, esta assertividade e capacidade de pedir ajuda não era evidente (pois estaria em causa a sua autoimagem), noutros momentos, a criança era capaz de procurar o auxílio do adulto, por exemplo, quando não se sentia bem por qualquer razão, preocupando-se com o seu bem-estar.

Podemos concluir que desde a fase de observação inicial até ao final da nossa intervenção se verificaram alguns progressos, devido principalmente ao acompanhamento individualizado, apoio e reforços positivos, havendo uma melhoria dos níveis de bem-estar emocional, implicação e autoestima. Pouco a pouco, a Ana foi conseguindo estabelecer uma relação mais próxima, pedindo diretamente ajuda, evidenciando mais confiança em si própria, até certo ponto, deixando de dar tanta importância às suas dificuldades, banalizando-as, o que não acontecia anteriormente. Para além disto, esta criança começou a procurar conversar, sendo visível o seu

estado de espírito menos tenso e mais calmo, sem receios e timidez, encarando o adulto como alguém que a poderia auxiliar em todo este processo.

No caso do Telmo, trata-se de uma criança bastante alegre e capaz de estabelecer relações positivas com qualquer pessoa; é bastante “gostada” pelos colegas, é muito carinhoso e preocupado com o bem-estar de todo o grupo. Não expressa quaisquer comportamentos de tensão emocional, conflitos internos, nem experiências traumáticas ou dolorosas. Esta criança consegue integrar-se positivamente no grande grupo, fazendo amizades com grande facilidade. Consegue ainda compreender os diferentes interesses, aceitando-os e não gerando conflitos, procurando estabelecer a harmonia entre todos.

Quanto ao indicador referente à compreensão dos seus próprios sentimentos e necessidades, esta criança tem capacidade para os exprimir de forma correta e adequadamente. Conhece os seus limites e dificuldades, pedindo ajuda quando necessário, sentindo-se confortável nas diversas situações. Esta criança é capaz de lidar com situações mais frustrantes, conseguindo-as ultrapassar.

No que diz respeito à confiança e sentido de valor pessoal, ele mostra confiança suficiente para desejar experimentar novas atividades e procurar mais desafios. Por exemplo, é quase sempre dos primeiros alunos a terminar as tarefas propostas, pedindo outras tarefas e aceita sempre todos os desafios, mostrando-se determinado em terminar com sucesso. Ele permite-se correr riscos, explorar, sugerir novas ideias e participar ativa e espontaneamente no grupo. Torna-se muitas vezes o “motor” de todo o grupo, criando ritmo e dinâmica na aula. Conhece as suas forças e as suas fraquezas, esforçando-se por ultrapassar estas últimas. Fica também muito orgulhoso com os seus êxitos e tem consciência de que é fruto do seu empenho e esforço. Ainda nas atividades de promoção de autoestima, notávamos uma alegria crescente pelo facto de ser valorizado e tão querido por todo o grupo.

Relativamente ao último indicador, o sentido de responsabilidade face ao seu bem-estar, o Telmo evidencia cuidado consigo próprio, demonstrando assertividade, na medida em que tem capacidade de perceber as consequências dos seus atos, assim

como os dos colegas, conseguindo agir em conformidade e, se necessário toma decisões para evitar outros conflitos. Quando necessário procura o adulto, para que o possa auxiliar em qualquer momento, preocupando-se não só com o seu próprio bem-estar, mas também com o bem-estar dos colegas.

Podemos concluir que entre o período de observação inicial até ao final do nosso estágio, se verificaram alguns progressos também nesta criança. Apesar de esta já possuir uma boa autoestima, julgamos que as nossas atitudes diárias, a preocupação com uma atenção individualizada frequente, apoio e reforços positivos, permitiram solidificar bons níveis de bem-estar emocional, implicação e autoestima. Estabelecida uma relação de maior proximidade com a criança, esta tomava a iniciativa de abordar qualquer assunto que prendesse a sua atenção ou a sua curiosidade, mostrando confiança na expressão dos seus interesses ou preocupações.

Em síntese, conclui-se que apesar do curto espaço de tempo para as nossas intervenções, ocorreram algumas mudanças positivas nas crianças, ainda que haja necessidade de um investimento continuado nessas mudanças. No que diz respeito à Ana torna-se necessário que continue a ser uma preocupação constante a sua valorização pessoal e acompanhamento atento, auxiliando a criança no seu processo de construção de autoconfiança. Avaliando as pequenas atividades, em que lhe foi dada maior atenção, verificou-se evolução nos níveis de bem-estar emocional e de implicação. Quanto à autoestima verificámos também um crescimento, principalmente quando esta criança conseguiu falar de si, sem receios nem hesitações, ganhando autonomia também para ser capaz de pedir ajuda.

Quanto ao Telmo, era uma criança que não suscitava quaisquer preocupações, sendo visíveis os bons níveis nas diversas áreas de funcionamento. No entanto, penso que conseguimos fazer com que todo o processo fosse mais significativo também para esta criança, uma vez que conseguiu manter-se interessado e motivado para as diversas aprendizagens. Com a abordagem individualizada tornou-se mais fácil perceber os interesses e quais os desafios mais apropriados para esta criança, procurando-se, consequentemente, fugir um pouco das atividades rotineiras e banais, que apresentavam um baixo nível de dificuldade e de desafio para a criança. Esta criança sempre se demonstrou bastante corajosa, no sentido de gostar de ser

desafiado e exigindo mais de si próprio. O Telmo conseguia obter bastante prazer quando ultrapassava um obstáculo e alargava as suas capacidades e conhecimentos

9.3 AVALIAÇÃO FINAL DA TURMA

A reavaliação dos níveis de implicação e bem-estar emocional da turma no final do estágio indicou que os níveis da turma, em geral, aumentaram significativamente, sendo visível a alegria e sentimento de pertença ao grupo e contexto. (cf. Quadro relativo a avaliação de outubro) O comportamento da turma em geral tornou-se mais positivo, mais calmo e propiciador de aprendizagens. A exploração dos novos conteúdos decorria com níveis superiores de implicação, interesse e empenho por parte de toda a turma. A alegria e o prazer retirados das atividades propostas tornaram-se uma realidade constante.

As crianças assinaladas a amarelo, contudo, são crianças que ainda nos interpelam relativamente à melhor forma de trabalhar com elas, de promover a sua autonomia e de captar a sua atenção, uma vez que dispersavam facilmente dos assuntos a serem trabalhados nas aulas. Como responder melhor a estas crianças são questões que permanecem e que nos fazem pensar em formas alternativas de assegurar contextos educativos de qualidade, que conseguem responder bem a todas as crianças, de uma forma inclusiva.

Quadro 3: ficha 1g do SAC

Avaliação geral do grupo- dezembro de 2013

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação					
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?
1. C1				X						X		
2. C2				X					X			
3. C3				X						X		
4. C4			X						X			
5. C5				X						X		
6. C6				X						X		
7. C7				X						x		
8. C8				X					x			
9. C9				X						x		
10. Telmo					X						X	
11. Ana			X						X			
12. C12			X						X			
13. C13			X						X			
14. C14				X						X		
15. C15				X						X		
16. C16				X					X			
17. C17			X						X			
18. C18			X						X			
19. C19				X						X		
20. C20			X						X			
21. C21			X						X			
22. C22			X					X				
23. C23				X						X		
24. C24				X						X		
25. C25			X					X				

Independentemente destes casos, atendendo ao curto espaço de tempo para as intervenções no âmbito do nosso estágio, as mudanças da nossa turma em geral foram positivas.

Assim, concluímos que as atividades realizadas e as estratégias utilizadas no acompanhamento das crianças contribuíram para que os nossos objetivos fossem atingidos, fazendo com que os níveis de bem-estar emocional, de implicação e de autoestima evoluíssem em todo o grupo. O que indica que, para a maioria das crianças, a entrada para o 1º CEB foi um processo vivido com entusiasmo e alegria.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sendo a Educação resultado das ações do meios e de seus agentes sobre o potencial de um ser humano, a sua harmonia deverá proporcionar ao indivíduo um permanente bem-estar e um verdadeiro e constante funcionamento do seu todo, apesar das reais e possíveis frustrações ou obstáculos oriundos dos próprios meios exteriores.” (Fernandes & Moniz, 2000, p. 22)

A Educação deve promover atitudes positivas que estão na base de toda aprendizagem, nomeadamente, a construção de uma autoestima positiva. Sendo esta atitude um pilar fundamental que permite ao ser humano lidar com experiências difíceis (resiliência), verificando-se através do sentido de segurança, de pertença e de competência, fazendo com que a criança cresça com um sentido de identidade saudável e positivo. Neste sentido, neste trabalho defendemos a importância da construção de uma autoestima positiva na criança, sabendo que terá repercussões na sua vida, enquanto adulto. Tudo isto deve ser trabalhado e promovido desde o nascimento da criança, onde o contexto familiar assume grande responsabilidade, por ser o primeiro meio de socialização que a criança contacta, e também por ser neste ambiente que a criança se desenvolve e sofre influências de todos os envolvidos. A par disto, o contexto escolar, possui também um papel fulcral neste processo, sendo este um maior espaço de convivência e socialização da criança, permitindo o contacto próximo com vários intervenientes, desde os professores, até aos colegas. A Escola facilita o processo de desenvolvimento cognitivo, intelectual, moral e afetivo da criança. Tudo isto requer competência da parte do responsável pelo desenvolvimento das crianças, assim como a dedicação e atenção para com cada criança individualmente. Para que as crianças cresçam e desenvolvam atitudes positivas é necessário que estas se sintam respeitadas, ouvidas e amadas em todos os contextos em que têm a oportunidade de estabelecer relações mais próximas. É imprescindível que esta preocupação não seja descurada em nenhum nível pois sabemos que o desenvolvimento da autoestima é um processo contínuo, que não termina com a passagem para novos ciclos, com a possibilidade de haver prejuízos no

desenvolvimento da criança. Esta preocupação deve igualar, portanto, a importância dada a exploração dos diversos conteúdos curriculares.

Por volta dos 5-6 anos, idade que representa a entrada para a escolaridade obrigatória, a criança deve ser aceita como um “vasto e complexo potencial de múltiplas capacidades e energias predispostas ao desenvolvimento e à complexificação, à harmonia e à integração, ao enriquecimento e à expansão, de forma individual, concreta e operacional, o que implica resposta às suas necessidades de ser natural, original, espontâneo e criativo.” (Fernandes & Moniz, 2000, p. 23).

Como vimos, a promoção de uma autoestima saudável é fundamental para a criação de um espírito de abertura que permita à criança aceitar e ultrapassar os desafios que lhe surjam. Sendo assim, achamos que esta era uma questão importante no processo de transição para um novo ciclo, no caso do nosso estudo, na passagem para o 1º CEB. Este momento acarreta uma mudança do ambiente de segurança da criança, maior responsabilidade e competências. Para que esta passagem seja encarada tranquilamente pela criança, é necessário que esta seja ouvida e compreendida em relação a todos os seus receios e preocupações. Por isso, mais uma vez o perfil do adulto deve ser tido em consideração, seja no contexto familiar, como no contexto escolar.

Tendo como pano de fundo a transição positiva, consideramos que os profissionais destes níveis – Educação Pré-Escolar e 1º CEB – devem unir esforços e trabalhar colaborativamente, criando atividades facilitadoras neste processo.

Se a criança possuir um nível de autoestima saudável, poderá experienciar esta mudança mais tranquilamente, conseguindo lidar com as situações e desafios mais exigentes, demonstrando resiliência e vivendo com maior segurança nesta nova fase.

Quanto ao percurso de formação e a escolha desta temática foi, sem dúvida, uma experiência bastante significativa e gratificante, possibilitando a minha aprendizagem e crescimento, a nível pessoal e profissional. Este estudo facultou a tomada de consciência acerca da importância da promoção da autoestima no processo de desenvolvimento social e pessoal da criança, tendo repercussões na sua vida adulta. Esta deve ser uma preocupação constante para os professores/ educadores. Por isso, podemos dizer que o papel de docente é um dos mais difíceis, pois está nas nossas mãos a formação e o futuro do mundo.

Neste ano de transição para o ensino formal o professor assume um papel de maior importância. A presença de um professor sensível às necessidades dos seus alunos parece ajudar a criança a lidar melhor com as suas emoções, assim como a regular melhorar todas as exigências da sala de aula. Se assim não fosse, o professor correria o risco de desmotivar os alunos para as aprendizagens. E, como sabemos, poderia originar também o insucesso escolar, uma vez que estes anos são cruciais para o estabelecimento de relações com a escola e o gosto pela mesma.

O professor deve preocupar-se não só com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, mas também com as cívicas e morais. Como tal, deve ser sempre uma preocupação fomentar nos alunos o espírito crítico, o respeito pelo próximo e acima de tudo o respeito por eles próprios.

Por outro lado, a utilização do Sistema de Acompanhamento de Crianças permitiu-nos um olhar mais atento sobre o contexto e o grupo, conseguindo avaliar e agir em conformidade de acordo com as forças e fraquezas. Este tornou-se sem dúvida um instrumento vantajoso durante a nossa prática pedagógica, com a certeza que irá, de igual modo, auxiliar a nossa prática enquanto profissionais de educação.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., Portugal, G., Sarmento, M., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T., & Roldão, M. C., (2008), *Relatório do Estudo- A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, acedido em março de 2014, em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

Alcântara, J. A. (1991). *Como Educar a Auto-estima*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Alves, Carla & Vilhena, Lúcia (2008). *Do pré-escolar para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico- que mecanismos são utilizados?*. Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores. Orientada por Dr. João Gouveia, acedido em abril de 2014, em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/141/PG-SUP-2008%20CarlaAlves%5bpag.001-048%5d.pdf?sequence=12>

Arándiga, Antonio, V., (n.d.). *Cómo desarrollar la autoestima de los hijos*, Madrid: Editorial Eos.

Bento, A. (2007). *Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo)*. In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita*, pp.375-384. Porto: Edições Asa, acedido em abril de 2014, em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/54/1/BentoTransi%C3%A7%C3%B5es.pdf>

Bressan, F. (2000). *O Método do estudo de caso*, volume I. FECAP

Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento.

Carré, R., Schmit, R., Valls-Llobet, Dra. C, (1997). *Em busca do equilíbrio- como aumentar a auto-estima: evitar o stress, a depressão e a ansiedade*, Círculo de Leitores.

Correia, M., d., (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Vol. 13, N.º 2, 2º Semestre.

Dowling, M. (2005). *Young Children's, Personal, Social and Emotional Development, second edition*. London: Paul Chapman Publishing.

Fernandes, E. & Moniz, B. (2000). *A criança dos 6 aos 11 anos de idade*, Vagos: Edipanta, Lda.

Galimard, Pierre, (1962). *A criança dos 6 aos 15 anos*, Lisboa: Moraes Editores.

Gesell, A. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Leal, M. R. (1989). *Auto-estima, Estruturação do Eu e Relação com o Outro- Temática da Formação na Escola Primária. Inovação, vol. 2, nº 2* .

Lopes, M. C. (2005). *Transições e pontos críticos das trajectórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa*, Interacções, 1, pp. 55-75.

Lund, M. G. (2012). *Transições, mudanças que fazem crescer. Infância na Europa* , pp. 4-5.

Manuel Meirinhos, A. O. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: revista de educação, Vol 2(2)* , pp. 49-65.

Martins, G. d. (2006). *Estudo de Caso, Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *EDUSER: revista de educação*, pp. 49-65.

Monteiro Ferreira, Maria de Fátima (2006). *Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico procurando compreender a transição*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Administração e Planificação da Educação. Orientada pela Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins.

Monteiro, Arminda, (2012). *Autoestima em Contexto Escolar-um estudo de caso*, Universidade de Aveiro, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Orientada pela Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal.

Papalia, D. & Olds, S. (1981). *O mundo da criança: A infância à adolescência*. Editora McGraw-Hill do Brasil, Ltda.

Peixoto, Francisco, (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*, dissertação em Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho. Orientada pelo Professor Doutor Leandro da Silva Almeida, acedido em abril de 2014, em [file:///C:/Users/joao%20silva/Downloads/TES%20PEIX1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/joao%20silva/Downloads/TES%20PEIX1%20(1).pdf)

Peres, Américo Nunes, (1999). *Jornal a Página da Educação*, nº83, p. 10, acedido em maio de 2014, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=83&doc=7767&mid=2>

Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento humano*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Portugal, G. (2009). *Ideias, projetos e inovação no mundo da infância- o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal & Laevers (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*, Porto Editora.

Rodrigues, M. I. (2005). *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. Interações*, 1, pp. 7-24.

Senos, Jorge, (1997). *Identidade social, auto-estima e resultados escolares*, pp. 123-137, acedido em março de 2014, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v15n1/v15n1a10.pdf>

Serra, C. M. A. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Coleção Educação nº 21, Porto: Porto Editora.

Serrano, G. P. (2008). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Sim-Sim, Inês. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. ESE de Lisboa: Actas do I EIELP.

Soraia Lopes, P. S. (2005). *Afectividade, auto-conceito e auto-estima. Infância e Juventude*, abril- junho, pp. 85-107.

Vasconcelos, T. (2007). *Cadernos de Educação de Infância nº 81*, APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Vasconcelos, T. (2008). *Educação de infância e promoção da coesão social* in *Relatório do Estudo- A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 141- 175, acedido em abril de 2014, em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

DOCUMENTOS OFICIAIS:

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: ME.

Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico, 1º Ciclo*, Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*, Lisboa: ME.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*, Lisboa: ME.

Ministério da Educação, *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*: ME.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,



Somos alunas do Mestrado em Educação

Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, e estamos a estagiar na sala da Professora [REDACTED], na turma do seu educando. No âmbito do nosso relatório final de estágio devemos apresentar um trabalho de acompanhamento de algumas crianças focalizado no processo de transição e integração no 1.º CEB. Nesse sentido, torna-se importante conhecer e compreender melhor as crianças que pretendemos estudar.

Assim, solicitamos a sua ajuda para nos fornecer alguma informação acerca da criança e do seu contexto familiar. Todos os dados fornecidos são confidenciais e apenas serão utilizados para este fim académico - elaboração do nosso relatório de estágio.

Desde já agradecemos muito a sua ajuda e disponibilidade.

Ficamos à disposição para qualquer sugestão ou clarificação de qualquer questão.

Marisa Silva e Joana Pereira

Nome da criança:

Data de nascimento:

1. Composição do agregado familiar (quantas pessoas vivem na mesma casa)

Nº de elementos: ____

Grau de parentesco em relação à criança e idades:

2. Níveis de escolaridade dos pais e ocupação profissional

	Nível de escolaridade	Ocupação profissional
Mãe		
Pai		

3. Sente que consegue conciliar bem o tempo para o trabalho, o tempo para si e o tempo para estar com a família, com o/s seu/s filho/a em particular?

4. Que tipo de atividades costuma realizar com o seu filho/a?

5. Quais as atividades preferidas do seu filho/a?

6. Caso possua mais filhos/as, como é a relação do seu filho/a com os irmãos?

7. Ao nível das relações sociais fora da família, como caracteriza o seu filho/a?

	Sim	Não
É uma criança que facilmente faz amizades?		
É uma criança que se sente aceite no grupo de amigos?		

8. Como explica a adaptação do seu filho/a à creche e/ou jardim-de-infância?

9. Como está a ser a adaptação do seu filho/a ao 1.º CEB?

10. Acha que ele gosta da escola? O que é que gosta mais? O que é que gosta menos?

11. Por vezes o seu filho/a tem queixas de cansaço, dor de barriga, de cabeça ou má disposição? Em que situações?

12. O seu filho/a tem problemas de apetite ou relacionados com a alimentação?

13. Considerando o desenvolvimento e comportamento do seu filho/a até hoje, considera que tem sido uma criança fácil ou difícil? Porquê?

14. Como reage quando o seu filho/a não executa as tarefas corretamente?

15. Costuma fazer elogios ou reforçar quando o seu filho/a é bem sucedido/a? Como?

16. Ao nível do temperamento, como caracteriza o seu filho/a?

	Sim	Não
É uma criança com tendência para fazer birras?		
É uma criança tranquila?		
É uma criança que demonstra confiança em si mesma?		
É uma criança que aceita bem os desafios?		
É uma criança que aceita bem as críticas?		
É uma criança com tendência a desmotivar rapidamente?		
É uma criança que fica ansiosa face a novas experiências?		
É uma criança insegura e medrosa?		
É uma criança que demonstra curiosidade e vontade de experimentar coisas novas?		
É uma criança que se adapta facilmente a novas situações ou a imprevistos?		

17. O comportamento do seu filho/a preocupa-o de alguma forma?

18. Há alguma informação que queira acrescentar que considere relevante?

Muito obrigada pela sua colaboração!